

TAMPEREEN YLIOPISTO

Oppia työ kaikki

Selvitys Specian kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työllistymisestä ja kasvatustieteilijöiden kompetensseista koulutuksessa ja työelämässä

HANNA-SOFIA PUSKA

Helmikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

HANNA-SOFIA PUSKA: Oppia työ kaikki – Selvitys Specian kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten työllistymisestä ja kasvatustieteilijöiden kompetensseista koulutuksessa ja työelämässä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 9 liitesivua

Helmikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kasvatustieteilijöiden kompetenssien vastaavuutta koulutuksessa ja työelämässä sekä saada ajantasaista tietoa kasvatustieteilijöiden työllistymisestä. Tutkimuskysymyksiä oli yhteensä kolme, joista ensimmäisessä tarkasteltiin, mille sektoreille ja toimialoille kasvatustieteilijät ovat työllistyneet. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, mitä työn kompetensseja kasvatustieteilijät pitävät tärkeinä eri työtehtävissä. Näiden lisäksi etsittiin vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseen: missä määrin kasvatustieteilijöiden työelämässä tärkeinä pidetyt kompetenssit otetaan huomioon koulutuksessa. Tutkimus tehtiin tilaustyönä ammattijärjestö Specialelle, ja sen aineistoa käytetään osana Specian työmarkkinatietojen kartoitusta.

Tutkimus oli kvantitatiivinen, ja sen kohteena olivat Specian kasvatustieteilijätaustaiset jäsenet. Näiden lisäksi tutkimukseen osallistui muita yleisen ja aikuiskasvatustieteen, elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoita sekä jo valmistuneita kasvatustieteilijöitä. Aineisto kerättiin vuonna 2018 huhti- ja toukokuun välillä, ja sen keräämistä jatkettiin syyskuussa. Kysely toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka jaettiin Specian jäsenille sähköpostitse, sosiaalisessa mediassa sekä kasvatustieteitä opettavien yliopistojen kautta nykyisille sekä jo valmistuneille kasvatustieteen opiskelijoille. Tulokset analysoitiin SPSS-ohjelmalla kvantitatiivisilla analyysimenetelmillä ristiintaulukoinnin sekä kuvailevien analyysien avulla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 250 kasvatustieteilijää.

Tutkimuksen sekä kyselylomakkeen perustana käytettiin Eversin, Rushin ja Berdrown (1998) kompetenssin perusta -mallia, joka jakautuu neljään yleisten työelämävalmiuksien ryhmään. Mallin neljä tasoa ovat itsensä johtaminen, kommunikointitaito, ihmisten ja asioiden johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Nämä ryhmät jakautuvat vielä 17 erilaiseen taitoon ja ominaisuuteen, joiden avulla selvitettiin kasvatustieteilijöiden kompetensseja koulutuksessa ja työelämässä.

Tutkimustulosten mukaan kasvatustieteilijät ovat työllistyneet hyvin laajasti eri työnantajasektoreille ja työskentelevät monipuolisesti erilaisissa työtehtävissä. Pieni enemmistö työskentelee yksityisellä sektorilla, ja yli puolet toimivat työssään ylempinä toimihenkilöinä. Yleisimmät kasvatustieteilijöiden työtehtävät liittyvät hallinto-, suunnittelu- ja kehitystehtäviin, joiden sisällä yleisimmät ammattinimikkeet ovat suunnittelija ja asiantuntija.

Työelämässä kasvatustieteilijät pitävät kompetensseista kaikkein tärkeimpinä henkilökohtaista organisoitumista ja ajanhallintaa, henkilökohtaisia vahvuuksia, käsitteellistämistä, vuorovaikutustaitoja sekä ongelmanratkaisukykyä ja analyttisyyttä. Useimpien kompetenssien tärkeys korostui johto- ja esihenkilötehtävissä. Suunnittelutyössä sen sijaan korostuivat visioinnin ja käsitteellistämisen tärkeys ja opetus- ja ohjausallalla konfliktien johtaminen. Koulutuksessa kompetensseista huomiointiin parhaiten käsitteellistämistä sekä oppimiskykyä ja vähemmälle huomiolle jäivät johtaminen ja vaikuttaminen sekä riskienotto. Yleisesti ottaen kompetensseja pidetään työelämässä tärkeinä riippumatta siitä, kuinka paljon niitä on huomioitu koulutuksessa. Koulutuksen nähdään myös huomioineen kompetensseja suhteellisen hyvin siihen nähden, kuinka tärkeäksi ne koetaan työelämässä.

Avainsanat: Työn kompetenssit, kasvatustieteilijät, yliopistokoulutus, generalistit, työelämä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KASVATUSTIETEILIJÄT OPINNOISSA JA TYÖELÄMÄSSÄ	3
	2.1 KASVATUSTIETEELLINEN KOULUTUS	3
	2.2 KASVATUSTIETEIDEN GENERALISTISUUS	4
	2.3 YLIOPISTOSTA TYÖELÄMÄÄN	5
3	TYÖN KOMPETENSSIT TUTKIMUKSEN KOHTEENA	9
	3.1 TYÖELÄMÄN MUUTOKSET JA VAATIMUKSET	9
	3.2 TYÖN KOMPETENSSIT	11
	3.3 AIEMPAA TUTKIMUSTA	21
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
	5.1 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN KERUU	25
	5.2 VASTAAJIEN TAUSTATIEDOT	26
	5.3 ANALYYSIMENETELMÄT	31
6	TUTKIMUSTULOKSET	34
	6.1 KASVATUSTIETEILIJÖIDEN SJOITTUMINEN TYÖMARKKINOILLE	34
	6.2 KASVATUSTIETEILIJÖIDEN KOMPETENSSIT ERI TYÖTEHTÄVISSÄ	38
	6.3 TYÖN KOMPETENSSIT JA KOULUTUS	46
7	YHTEENVETO JA POHDINTA	54
	7.1 TULOSTEN TARKASTELU	54
	7.2 POHDINTA	58
	7.3 TUTKIMUKSEN EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	62

1 JOHDANTO

Yliopistojen ja työelämän välillä on käyty jo pitkään keskustelua siitä, miten yliopistojen tulisi valmistaa opiskelijoita työelämän vaatimuksiin. Viime aikoina keskusteluissa on noussut esille myös työelämään sijoittumisen ja siellä onnistumisen näkökulma, minkä vuoksi yliopistot ovat ottaneet enemmän vastuuta opiskelijoiden taitojen ja tietojen riittävydestä edistääkseen opiskelijoiden työllistymistä. (Puhakka & Tuominen 2011, 11–12.) Tästä huolimatta yliopiston tehtävänä ei ole vain valmistaa ammattiin ja työelämän tarpeisiin vaan edistää vapaata tutkimusta, tiedettä ja taidetta sekä antaa tutkimukseen perustuvaa opetusta. Yliopiston tulisi myös edistää elinikäistä oppimista sekä tutkimuksen ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista asemaa ja vaikuttavuutta. (Yliopistolaki 2009.) Yliopistojen tehtävä on kuitenkin laajentunut, ja samalla kun maistereille halutaan antaa hyvät edellytykset jatko-opintoja varten, halutaan myös tukea opiskelijoita heidän siirtyessä työelämään ja erilaisiin työtehtäviin. (Rautapuro 2011, 55.)

Yliopiston haasteeksi ovat nousseet myös työelämän muutokset, jotka edellyttävät työntekijöiltä innovatiivista työtettä ja ennakkoluulottomuutta (Peters 1987) sekä nopeasti oppivia ja kehittyviä asiantuntijoita (Ruohotie 1996, 7). Jos yliopistot haluavat vastata työelämän muutoksiin, tulisi myös yliopistokoulutuksen muuttua. Kasvatustieteet koulutussuuntana on laaja, generalistinen ala, jolloin haasteena onkin vastata erilaisten alojen ja työtehtävien monipuolisiin vaatimuksiin.

Asiantuntijatyön kuvaukset ja työn vaatimukset herättävät pohtimaan, missä määrin yliopistokoulutuksen avulla pystytään kehittämään ja varmistamaan työelämässä tarvittavia asiantuntijuuden taitoja sekä yleisiä työelämävalmiuksia. Ammattijärjestö Specia tekee säännöllisesti tutkimusta kartoittaakseen jäsentensä työmarkkinoille sijoittumista osana pro gradu -tutkielmia. Tämän vuoksi toteutin kyselytutkimuksen, jossa selvitettiin, mille sektoreille ja toimialoille kasvatustieteilijät ovat sijoittuneet työelämässä, mitä työn kompetensseja he pitävät työelämässä tärkeinä eri työtehtävissä ja huomioidaanko kasvatustieteilijöiden työelämässä tärkeinä pidetyt kompetenssit koulutuksessa. Aiemmin Specian kasvatustieteilijätaustaisten jäsenten sijoittumista työmarkkinoilla on tutkinut Hanna-Mari Savolainen (2014) Työhyvinvoinnin portailla -tutkielmassaan. Myös tämän tutkimuksen työllistymistä kuvaavia tietoja käytetään osana Specian työmarkkinatietojen kartoitusta. Tässä

tutkimuksessa kasvatustieteistä tai kasvatustieteellisestä koulutuksesta puhuttaessa viitataan yleiseen tai aikuiskasvatustieteeseen sekä elinikäiseen oppimiseen ja koulutukseen. Tutkimukseen osallistui kasvatustieteen yleisen opintosuunnan opiskelijoiden ja valmistuneiden lisäksi joko sivu- tai pääaineenaan erityispedagogiikkaa, kasvatuspsykologiaa, mediakasvatusta tai globaalikasvatusta opiskelevia ja jo valmistuneita kasvatustieteilijöitä.

Aluksin tämän tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään kasvatustieteilijöiden koulutusta, alan generalistisuutta sekä yhteyttä yliopiston ja työelämän välillä. Kolmannessa luvussa tarkastellaan työelämän muutosta ja vaatimuksia sekä tutkimuksen pääteoriaa eli työelämän kompetensseja, joihin myös tutkimuksen kyselylomake pohjautuu. Luvun lopussa käsitellään vielä aiempaa tutkimusta. Tämän jälkeen neljännessä luvussa käydään läpi tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tarkoitus ja tavoite. Viidennessä luvussa käydään läpi tutkimusaineisto ja sen keruu, vastaajien taustatiedot sekä analyysimenetelmät. Kuudennessa tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa esitellään tulokset tutkimuskysymys kerrallaan, ja lopuksi seitsemännessä luvussa tarkastellaan ja pohditaan saatuja tuloksia sekä tutkimuksen luotettavuutta.

2 KASVATUSTIETEILIJÄT OPINNOISSA JA TYÖELÄMÄSSÄ

Tässä luvussa perehdytään kasvatustieteelliseen koulutukseen sekä alan generalistisuuteen, joka se-
littää pitkälti kasvatustieteellisen alan laajuutta ja työllistymismahdollisuuksia. Sen jälkeen esitel-
lään yliopiston keinoja tukea opiskelijoiden asiantuntijuutta sekä työelämäorientaatiota koulutuksen
aikana.

2.1 Kasvatustieteellinen koulutus

Kasvatustieteellisellä koulutuksella on Suomessa pitkät perinteet. Aikuiskasvatuksen alan käsitteistö
juonsi juurensa alun perin vapaasta kansansivistystyöstä, ja siihen kuuluvia alueita ovat muun mu-
assa valistus, sivistys, koulutus sekä kasvatustieteet. Pohjoismaiden ensimmäinen professuuri perustettiin
Suomeen vuonna 1946 kansansivistysopin nimikkeellä. Sitten tieteena laajentunut, ja eri-
tyisesti 2000-luvulle tultaessa sen asema poikkitieteellisenä alana on korostunut. (Aikuiskasvatuksen
tutkimusseura 2018.)

Tällä hetkellä kasvatustieteiden yleistä opintosuuntaa voi opiskella Suomessa Helsingin, Itä-
Suomen, Tampereen, Jyväskylän, Lapin ja Turun yliopistoissa sekä Åbo Akademiassa (Aikuiskasvatuksen
tutkimusseura 2018). Koulutus pitää sisällään kolmivuotisen kandidaatin tutkinnon sekä
kaksi vuotta kestävästä maisterin tutkinnosta, joiden aikana opiskelijat perehtyvät monipuolisesti kas-
vatuksen ja yhteiskunnan ilmiöihin, kasvatusalan moniammatillisiin käytänteisiin sekä yhteistyöver-
kostoihin. Koulutuksen tavoitteena on laaja-alainen kasvatustieteiden ja koulutusalan asiantuntijuus. (Esim.
Tampereen yliopisto 2018.)

Kasvatustieteen kandidaatintutkinto on laajuudeltaan 180 opintopistettä. Opinnit koostuvat
perus- ja aineopinnoista sisältäen kandidaatin tutkielman sekä kieli-, viestintä- ja tietotekniikan opin-
toja. Lisäksi opiskelijat suorittavat oman mielenkiintonsa ja suuntautumisensa mukaan muiden kou-
lutusohjelmien tarjoamia sivuaineopintoja. (Esim. Helsingin yliopisto 2018.) Kandidaatin opinto-
jen tavoitteena on eettisen vastuun sekä vuorovaikutus- ja kohtaamistaitojen merkityksen lisääminen
kasvatus- ja opetustyössä sekä kriittinen oman alan tutkimustiedon analysoiminen. Kandidaatin

opinnoissa kasvatustieteilijät tutustuvat ihmistieteellisen tutkimuksen perusteisiin ja keskeisiin menetelmiin sekä tutkimusprosessin toteuttamiseen. Opintojen aikana opiskelijoilla on mahdollisuus rakentaa asiantuntijaidentiteettiään sekä saada edellytykset alan tietojen sekä taitojen soveltamiseksi kasvatustieteellisissä työtehtävissä. Kandidivaiheen päätteeksi opiskelija on kelpoinen kasvatustieteiden opetus- tai henkilöstöalan tehtäviin, joiden vaatimuksena on soveltuva korkeakoulututkinto. (Tampereen yliopisto 2018; Turun yliopisto 2018.)

Kasvatustieteen maisteritutkinto on laajuudeltaan 120 opintopistettä. Siinä syvennetään teoreettista pohjaa oppimisen ja kasvatuksen yhteiskunnallista ja globaaleista ehdoista käsin. Opinnoissa syvennyttään tarkastelemaan kasvatuksen, koulutuksen sekä työelämän ilmiöitä yhteiskunnallisesta, historiallisesta, filosofisesta, kulttuurisesta ja kasvatopsykologisesta näkökulmasta. Lisäksi vahvistetaan metodologisia valmiuksia, etsitään ja analysoidaan tutkimusaineistoja sekä raportoidaan tuloksia hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Maisterin tutkinnon suorittaneella kasvatustieteilijällä on tietoa alan moniammatillisista käytännöistä sekä taitoa soveltaa ja kehittää asiantuntijuuttaan, toimia tutkivana ja kriittisenä asiantuntijana, tukea yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden elinikäistä oppimista sekä kehittämistä ja tehdä eettisiä valintoja ammatillisessa toiminnassaan. Maisterin tutkinnon suorittanut kasvatustieteilijä on kelpoinen opetus-, koulutus- tai johtamistehtäviin. (Tampereen yliopisto 2018; Turun yliopisto 2018.)

Opiskelijat valitsevat opinnoissaan suuntautumisvaihtoehdon. Suomen yliopistojen välillä on jonkin verran eroavaisuuksia suuntautumisvaihtoehdoissa sekä kurssitarjonnassa, mutta sisällöllisesti ne sisältävät paljon samanlaisia teemoja. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat valitsevat painopisteensä kolmesta vaihtoehdosta, joita ovat kasvatustieteet, yhteiskunta ja kulttuuri; opetus ja oppiminen sekä toiminta, muutos ja innovaatio (Helsingin yliopisto 2018). Tampereen yliopistossa taas elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijat valitsevat joko aikuis- ja ammattikasvatustieteen; kasvatustieteen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tai koulutuksen hallinnan ja koulutuspolitiikan opintosuunnan (Tampereen yliopisto 2018). Osa yliopistoista tarjoaa kasvatustieteellisissä opinnoissa myös mahdollisuuden opiskella joko sivu- tai pääaineena erityispedagogiikkaa, kasvatopsykologiaa, mediakasvatusta sekä globaalikasvatusta (Lapin yliopisto 2018; Turun yliopisto 2018; Jyväskylän yliopisto 2018).

2.2 Kasvatustieteiden generalistisuus

Kasvatustiede on koulutusalan generalistinen, eli se ei valmista tiettyyn ammattiin, kuten opettajan työhön, vaan antaa pikemminkin valmiuksia kasvatustieteen asiantuntijatehtävissä toimimiseen (Rouhelo 2008, 81). Termin generalisti sijaan voidaan puhua myös yleistutkinnon (Peteri 1999, 27)

tai yleissivistävän tutkinnon suorittajista (Rantala 1989, 16) sekä yleisosaajista (Haapakorpi 1998). Termiä on käytetty myös puhuttaessa ammattiin valmistavassa koulutuksessa silloin, kun halutaan korostaa työelämässä tarvittavien taitojen monipuolista tai laajaa osaamista (Rouhelo 2008, 81). Generalistit myös erotetaan joissakin tutkimuksissa terminä professionaalisilta aloilta valmistuneista viitaten professionaalisten korkeakoulutuksen alojen tiukkoihin koulutusvaatimuksiin ja tiettyyn koulutuksen sisältämään muodolliseen pätevyYTEEN (Haapakorpi 2000).

Työnhaussa kasvatustieteilijöiltä edellytetään usein soveltavaa korkeakoulututkintoa muodollisen pätevyYden vaatimuksen sijaan. Moniin tällaisiin työtehtäviin voivat hakea myös generalististen alojen sisäammattien harjoittajat, esimerkiksi sosiologit. (Haapakorpi 1998; Rouhelo 2008, 83.) Kasvatustieteilijät voivat hakea moniin erilaisiin tehtäviin. Erilaisten urapolkujen kirjo soveltavaa korkeakoulututkintoa vaativissa paikoissa saattaa olla siis hyvinkin laaja professionaaliin aloihin verrattuna. Kasvatustieteilijöiden uravalintoihin vaikuttavat silti paljolti myös työkokemuksen määrä, mielenkiinnon kohteet sekä sivuaineet. (Rouhelo 2008, 82.)

Generalistisilta aloilta valmistuneiden voi olla vaikeaa tiivistää osaamistaan tai määritellä, millaiset työtehtävät vastaavat omaa osaamista ja koulutusta. (Ursin 2011, 114.) Generalistit toimivatkin muita todennäköisemmin työssä, joka ei vastaa heidän koulutustaan (Sainio 2008, 55). Tuomisen, Rautapuron ja Puhakan (2011) tutkimuksen mukaan jopa puolet generalisteista kokee työllistymisvaikeuksia valmistuttuaan, kun taas professioalojen maistereilla työllisyysvaikeutta ilmenee vain kolmanneksella. Vaikeuksia aiheuttavat alan heikko työtilanne, alueellinen työmarkkinatilanne, suhdeverkostojen ja työkokemuksen puutteellisuus sekä tutkinto ja sivuaineet. Valmistumisen jälkeinen työttömyys tai oman alan töiden puuttuminen voi johtua myös siitä, etteivät generalistit tiedä, millaisiin tehtäviin hakeutua tai millainen työ itseä kiinnostaa. (Peteri 1999, 84.) Akateeminen työttömyys ajoittuu kuitenkin useimmiten välittömästi valmistumiseen jälkeiseen aikaan, ja työura vaikiintuu useimmilla noin kolmen vuoden aikana (Woodley & Brennan, 2000).

2.3 Yliopistosta työelämään

Kasvatustieteellisestä koulutuksesta valmistuu kasvatuksen asiantuntijoita hyvin erilaisiin työtehtäviin. Enemmistö kasvatustieteilijöistä työllistyy hallinto- suunnittelu- ja kehitystehtäviin. Muita kasvatustieteilijöitä työllistäviä aloja ovat muun muassa opetus- ja koulutustehtävät, erilaiset asiakas- ja toimistotehtävät sekä tutkimus. (Savolainen 2014, 20.) Sen lisäksi, että opintojen aikana opiskellaan oman alan teorioita sekä tutustutaan erilaisiin työskentelymenetelmiin, yliopiston tehtävänä on tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana auttamalla opiskelijaa kehittämään omaa asiantuntijuuttaan ja ammattikuvaansa, vahvistamalla suhdetta työelämään sekä kehittämällä opiskelijan

työelämävalmiuksia sekä työllistyvyyttä (Tynjälä & Nuutinen 1997; Penttinen, Skaniakos, Karhu, Liimatainen & Keskinarkaus 2014).

Työelämän muutoksen myötä sosiaaliset- ja kommunikaatiotaidot ovat korostuneet työn teossa, mikä näkyy myös asiantuntijuutta kuvaavassa keskustelussa. Sen sijaan, että asiantuntijuutta kuvattaisiin vain yksilön tietoina ja taitoina, siinä on alkanut korostua yhteisöllisyys. Asiantuntijuus rakentuu jatkuvasta yhteistoiminnasta, johon kuuluvat erilaiset tehtävät, näkemykset ja ratkaisut (Mäkinen 2004) mutta myös yksilöiden motivaatioon liittyvät tekijät sekä käsitykset itsestä, työtehtävistä ja työyhteisöstä (Murtonen 2004, 77). Vaikka yliopistokoulutuksessa asiantuntijuutta pyritään rakentamaan monin eri tavoin, sitä on myös kritisoitu siitä, etteivät koulutuksen asiantuntijuus ja työelämän vaatimukset täysin kohtaa. Monet opiskelijat kokevat, että yliopisto-opiskelussa on liikaa tiedon mieleen painamista sen sijaan, että tietoa opeteltaisiin soveltamaan käytännössä. (Lehtinen & Palonen 1998, 114.) Todellisuudessa asiantuntijuuden nähdään rakentuvan käytännön työn kautta vasta työelämässä. (Tynjälä & Nuutinen 1997).

Käsitykset omasta alasta ja joko nykyisestä tai tulevasta työstä vaikuttavat myös opiskelijan työelämäorientaatioon sekä ammattikuvaan ja sen rakentumiseen. Työelämäorientaatiolla tarkoitetaan koulutuksen aikana rakentuvaa opiskelijan suhdetta työelämään ja ammattikuvalla yksilön käsityksiä, kokemuksia ja odotuksia omaa ammattia ja alaa kohtaan (Mäkinen 2004, 65; Manninen & Luukannel 2002, 5.) Ajatukset sekä tieto omasta työstä ovat sosialisatian, kasvatuksen ja kokemuksen kautta rakentuvia. Ne muodostavat henkilökohtaisia ajatuksia siitä, millainen on itselle mieluisa tai sopiva työ. Oletuksiin omasta alasta ja työstä vaikuttavat myös koulutuksen, median ja muiden ihmisten kautta saatava tieto ja käsitykset. (Penttinen ym. 2014, 8.) Opintojen alkupuolella monilla opiskelijoilla ei ole vielä tarpeeksi tietoa omasta alastaan ja opiskelujen sisällöstä, mutta useimmilla ammattikuva selkenee heidän siirryttyään aine- ja syventävien opintojen pariin suunnilleen kolmannen ja neljännen opiskeluvuoden aikana (Mäkinen 2004, 65; Laukkanen 1998).

Opiskelijoiden työelämäorientaation sekä työllistyvyyden kannalta yliopistoilla on tärkeä tehtävä kannustaa opiskelijoita pohtimaan tulevaa ammattinäkömäänsä ja mahdollisia työtehtäviään sekä kehittämään omia henkilökohtaisia valmiuksia sekä osaamista. Sen lisäksi, että työllistyvyydessä on kyse työn saannista, mahdollisesta työttömyydestä ja työtehtävien ja koulutuksen sisällöstä, merkitsee se myös opiskelijan ymmärrystä omaa työuraansa sekä työmarkkinoiden tarjoamia mahdollisuuksia kohtaan. Oman osaamisen tunnistaminen sekä sen hyödyntäminen ovat taitoja, joita on mahdollista oppia jo yliopistokoulutuksen aikana ja joita tarvitaan myös työelämässä menestymiseen. (Penttinen ym. 2014, 6–7.)

Kasvatustieteellisissä opinnoissa opiskelijat pääsevät tutustumaan omaan alaansa tutkintoon kuuluvan harjoittelun merkeissä syventävien opintojen aikana. Harjoittelun kautta opiskelijoilla on

mahdollisuus saada oman alansa työkokemusta, jonka lisäksi he voivat osallistua erilaisiin projekteihin ja pääsevät tutustumaan oman alansa työelämäympäristöön. Harjoittelupaikka valitaan omien mielenkiinnon kohteiden ja suuntautumisen mukaan. (Tampereen yliopisto 2018.) Harjoittelun tavoitteena on kytkeä opintojen aikana opittu tieto käytännön tasolle sekä kehittää ja käyttää kasvatustieteellistä asiantuntijuutta, tarkastella työelämän käytänteitä ja rakenteita sekä tutustua kasvatusta ja koulutusalan työtehtäviin ja organisaatioihin. Harjoittelun aikana opiskelija saa myös ohjausta ja palautetta yrityksiltä ja työyhteisönsä muilta työntekijöiltä. (Tampereen yliopisto 2018; Helsingin yliopisto 2018.)

Yliopistoissa työelämäorientaatiota voidaan harjoittelun lisäksi tukea esimerkiksi koulutuksen sisällöillä, ryhmä- sekä HOPS-ohjauksella sekä erilaisten projektien avulla. Vuonna 2014 toteutetun tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat työelämäorientaatiota tehokkaimmin tukeneeksi tekijäksi harjoittelun. Lisäksi sivuaineopinnoista saadulla kokemuksella näytti olevan hieman pääaineopintoja merkittävämpi vaikutus työelämäorientaation tukemiseen. Ohjauksen rooli taas oli odotettua pienempi. Ainoastaan noin viidesosa koki HOPS-ohjauksen ja noin 40 % muun ohjauksen edistäneen työelämäorientaatiota opinnoissaan vähintään jonkin verran. Ohjauksen sekä opetuksen tarkoituksena on tukea opiskelijaa pohtimaan ja löytämään vastauksia omaa alaa askarruttaviin kysymyksiin. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole antaa valmiita vastauksia vaan ohjata opiskelijaa reflektoimaan oppimaansa ja tukea opiskelijan omaa aktiivisuutta. Yliopistojen opiskelijoiden ohjauksessa on kuitenkin vielä paljon kehitettävää, jotta se voisi tukea paremmin opiskelijoiden työelämäorientaatiota. (Penttinen ym. 2014, 12–13, 17.)

Edellä mainittujen lisäksi yliopistojen ainejärjestöt voivat järjestää työelämäekskursioita, seminaareja, työelämäkokeiluja sekä työelämäpäiviä, joissa opiskelijat pääsevät tutustumaan oman alansa erilaisiin työtehtäviin ja keskustelemaan oman alansa ammattilaisten kanssa (Katko ry 2018; Mentor ry 2018; Motiva 2015). Edellä mainitut kuitenkin vaativat opiskelijalta oma-aloitteisuutta osallistua kyseisiin tapahtumiin niiden vapaaehtoisuuden vuoksi. Suurelta osin työelämäorientoituminen, asiantuntijuuden kehittyminen ja oman alan mahdollisuuksien löytäminen on opiskelijan oman motivaation ja innostuksen varassa, vaikka koulutus antaisikin tarvittavat keinot ja tiedot niiden tukemiseksi.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että kasvatustieteilijät työllistyvät generalistisen opintosuuntansa vuoksi hyvin erilaisiin työtehtäviin (Savolainen 2014), joihin yliopistokoulutus pyrkii valmistamaan opiskelijoita tukemalla opiskelijoiden ammattikuvaa ja asiantuntijuutta. Asiantuntijuutta pyritään tukemaan harjoittelun, ohjauksen sekä erilaisten projektien avulla, mutta tästä huolimatta työn kannalta tärkeimmät taidot opitaan vasta työelämässä (Tynjälä & Nuutinen 1997). Yliopistoilla on

siis vielä kehittämisen varaa siinä, kuinka tiedot ja taidot voitaisiin saada helpommin työelämään käytännön tasolle siirrettäviksi (Lehtinen & Palonen 1998, 114).

3 TYÖN KOMPETENSSIT TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä luvussa käsitellään työn kompetensseja työelämän näkökulmasta. Luvussa 3.1 perehdytään ensin työelämän muutoksiin ja vaatimuksiin, minkä jälkeen luvussa 3.2 esitellään Eversin, Rushin ja Berdrown (1998) kompetenssimalli, johon myös tutkimuksen aineistonkeruun kyselylomake pohjautuu. Lopuksi luvussa 3.3 esitellään vielä aikaisempaa tutkimusta aiheesta.

3.1 Työelämän muutokset ja vaatimukset

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mitä kompetensseja yleisen kasvatustieteen opiskelijat tarvitsevat tulevassa työelämässään. Tämä on myös yksi koulutuksen ydinkysymyksiä – mitä koulutuksen tulisi sisältää ja miten sen tulisi valmistaa työelämään? On kuitenkin vaikeaa listata yksityiskohtaisesti, mitä kaikkia tietoja ja taitoja tarvitaan, sillä informaatio ja vaatimukset muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti, minkä lisäksi uutta tietoa syntyy. Myös työelämä muuttuu, mikä tekee tarvittavien tietojen ja taitojen kuvailemisesta tulevaisuuden työtehtävissä haasteellista. (Nevgi, & Niemi 2007, 64.) Yhteiskunnan ja työn vaatimusten muuttuessa myös koulutuksen olisi tärkeää pysyä ajan tasalla työelämästä ja sen muutoksista sekä vaatimuksista (Ruohotie 2000, 233). Kasvatustieteellinen koulutus valmistaa opiskelijoita moniin erilaisiin kasvatustieteen asiantuntijatehtäviin, jotka perustuvat korkeatasoiseen tietämykseen ja joissa painottuvat tiedonmuodostukseen liittyvät tehtävät (Lintilä, Savolainen & Vuorensyrjä 2000, 66). Erityisesti tietoammateissa, joissa uuden tiedon tuottaminen ja kehittäminen ovat suuressa roolissa, tietoa tarvitaan suhteellisen laajasti myös oman alan ulkopuolelta (Saariluoma 1997, 231).

Suomi on siirtynyt teollistumisen aikakaudelta tietoyhteiskunnaksi, jossa ovat lisääntyneet informaatioammatit, erityisesti informaatiota tuottavat, korkeatasoista asiantuntemusta vaativat työtehtävät (Blom & Melin 2001). Työelämän murroksen vaikutuksesta työpaikkoja sekä syntyy että katoaa. Osa töistä on korvautunut automaatiolla, ja joidenkin tilalle on rakentunut uudenlaista liiketoimintaa. Murros on tuonut tullessaan myös työhön nopeaa muutosta ja ennakoimattomuutta, jotka ovat nähtävissä jo kaikilla työelämän tasoilla. (Klemetti & Lyly 2016, 7–8.) Teollisen yhteiskunnan

kulmakivenä nähtiin työ, mutta yhteiskunnan kehittyminen tietoyhteiskunnaksi on siirtänyt pääpainon oppimiseen. Työn jatkuva muuttuminen, informaation lisääntyminen sekä prosessien automatisoituminen sanelevat uusia vaatimuksia työntekijälle ja luovat tarpeen jatkuvalla oppimiselle ja kehittyemiselle. (Kauppi 2000, 187–188.)

Tietoyhteiskunnan keskeiseksi tuotannontekijäksi on noussut symbolien, kuten visuaalisen, kielellisen ja matemaattisen informaation prosessointi. Tämänkaltaisen työ poikkeaa perinteisestä tuotteista tai palveluista tuottavasta työstä siinä, että työn keskeisenä tarkoituksena on ongelmien ratkaiseminen erilaisten tietolähteiden sekä symbolien avulla. Korkeakoulutettujen asiantuntijoiden työ on usein tämän kuvauksen mukaista. (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Linka & Olkinuora 2004, 91.) Muutoksen keskellä elävä tietotyö vaatii myös uudenlaista osaamista. Sen lisäksi, että työelämässä tarvitaan edelleen erikois- ja syväosaamista, tulee työntekijällä olla työn soveltamiseen liittyviä taitoja, kuten verkosto-osaamista, sosiaalista taitoa, ongelmanratkaisukykyä, esiintymistaitoa, kommunikaatiotaitoa sekä taitoa analysoida tietoa. (Klemetti & Lyly 2016, 8; Tynjälä ym. 2004, 92.) Työelämässä korostuu myös jokaisen yksilön vastuu omasta kehityksestään ja osaamisensa riittämisestä (Klemetti & Lyly 2016, 8).

Yksi työelämän muutosta eniten vauhdittaneista tekijöistä on tietotekniikan nopea kehittyminen, joka on vaikuttanut sekä yksilöiden että työyhteisöjen toimintaan hyvin lyhyen ajan sisällä (Niemi 2005). Jos kehitystä on ennen hidastanut tekniikan rajallisuus, nykyajan uudeksi hidasteeksi ovat nousseet työntekijöiden rajallinen kyky vastaanottaa tietoa, työssä uupuminen sekä muutoksen vastustaminen (Nieminen 2007, 307). Siinä missä ihminen uupuu, tietotekniikka ruokkii itseään kohti yhä nopeampaa kehitystä (Niemi 2005). Tietotekniikka on muuttanut työskentelytapoja merkittävästi ja mahdollistanut tiedon nopean saannin, tallentamisen, käsittelyn ja jakamisen myös globaalisti (Varis 2007, 248). Tämä muuttaa käsitystämme tiedosta, työn tekemisestä sekä osaamisesta. Jotta voitaisiin pysyä ajan tasalla oman alan kehityksestä, tulee myös omaa osaamista ja tietämystä päivittää jatkuvasti (Nieminen 2007, 307). Tämä lisää työelämässä tarvetta yksilöille, jotka haluavat oppia uutta ja kehittää jatkuvasti itseään ja omia taitojaan (Ruohotie 2000, 15, 233).

Tietotekniikka ja työn muutokset mahdollistavat työntekoa mutta myös tekevät epäselvemmiksi työn ja vapaa-ajan rajoja. Työtä tehdään yhä enemmän ajasta ja paikasta riippumatta. Toisaalta tämä antaa mahdollisuuden muokata työtä omien tarpeidensa ja työajan ulkopuolisten vaatimusten mukaisesti. Työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen vaatii yhä enemmän itseohjautuvuutta, sillä työn tullessa joustavammaksi myös sen hallittavuus voi vähentyä. Samaan aikaan kun uudenlainen työjärjestelmä luo mahdollisuuksia joustavuuteen, se saattaa myös sitoa työntekijän työhönsä työajan ulkopuolella. (Klemetti & Lyly 2016, 8–9.)

Työelämän muutoksen vaikean ennustettavuuden vuoksi menestyminen vaatii riskien ottamista, mikä saattaa kuitenkin yksilön näkökulmasta olla kuluttavaa. Työn muuttumisen myötä myös työssä uupuminen ja loppuun palaminen ovat lisääntyneet. (Nieminen 2007, 308.) Riskien ottaminen ja uuden kokeileminen voivatkin koitua työyhteisön muille, heikommin muutosta sietäville yhteisön jäsenille, rasitteeksi ja aiheuttaa muutosvastarintaa (Nieminen 2007, 307–308). Yleinen suhtautuminen muutokseen liittyviin ilmiöihin on melko kriittistä, mutta muutokset nähdään työpaikoilla myös mahdollisuutena sekä välttämättömyytenä. Muutoskielteiset työntekijät eivät silti välttämättä ole vähemmän motivoituneita tai sitoutuneita työhönsä, vaan vastarinta muutokselle saattaa olla seurausta esimerkiksi heikosta muutosjohtamisesta. (Alasoini ym. 2014.)

Muutuvaan työelämään sopeutuvista riskinottajista on työmarkkinoilla yhä enemmän kysyntää, ja rohkeasta, innovatiivisesta työotteesta on tullut yksi keskeisiä yrityksen keinoja selvitä muutoksesta. Muuttuvassa työelämässä sanotaan menestyvän juuri niiden työntekijöiden, jotka kohtaavat uudet haasteet ja pyrkivät ratkomaan eteen tulevia ongelmia innovatiivisesti ilman ennakkoluuloja. Tällaiset työntekijät ovat olennaisen tärkeitä yhteisön menestyksen kannalta, ja he raivaavat reittiä perässä tuleville työntekijöille, joille muutoksen paineen alla toimiminen voi aiheuttaa sopeutumisvaikeuksia. (Peters 1987.)

3.2 Työn kompetenssit

Kompetenssilla kuvataan tieteellisessä tekstissä useimmiten osaamista. Sillä viitataan yksilön kognitiivisiin kykyihin sekä yksilön ominaisuuksiin, joiden avulla näitä kykyjä ja valmiuksia ylläpidetään. Kompetenssi on siis yksilön valmiutta ja potentiaalia suoriutua työn asettamista vaatimuksista. Työelämän kompetenssit eli yleiset työelämävalmiudet ovat laajoja yksilön tietojen, taitojen ja asenteiden sisältämiä kokonaisuuksia ja yhdistelmiä, joiden avulla pyritään suoriutumaan työtehtävistä. Ne ovat perusta työelämäosaamiselle, jota vaaditaan työelämässä niin työntekijän kuin työorganisaation menestymisen takaamiseksi. Työelämäosaaminen ja kompetenssit lisäävät työntekijän sekä organisaation joustavuutta vastata myös työelämän haasteisiin ja muutoksiin. (Hanhinen 2010, 142.)

Työelämätaidoista, -osaamisesta tai kompetensseista keskusteltaessa käytetään usein myös kvalifikaation käsitettä. Kvalifikaatiolla kuvataan työelämän asettamia vaatimuksia, joihin työntekijän tulee vastata osaamisellaan ja kompetensseillaan. Ammattitaito ja työelämätaidot ovat edellytyksiä kohdata kvalifikaatiota. (Hanhinen 2010, 142.) Kompetenssi, kvalifikaatio, työelämäosaaminen sekä työelämä- ja ammattitaidot ovat työelämässä kaikki sidoksissa toisiinsa. Kompetenssi toimii ikään kuin yksilöön pohjautuvana potentiaalina, jolle ammatti ja työ luovat tarpeen. Kompetenssi on

myös kykyä toimia työelämässä käytännössä, kun taas kvalifikaatio sanelee asiat ja käytänteet, jotka tulee osata suorittaa. (Peltari 1997, 28–29.)

Kompetenssit ja kvalifikaatiot ovat molemmat sidoksissa työtehtäviin ja -tilanteisiin sekä muodolliseen osaamiseen. Termeistä molemmat linkittyvät myös ammattitaitoon, ja niiden voidaan sanoa kohtaavan onnistuneesti, kun työntekijällä on tarvittava pätevyys suorittaa hänelle osoitettua työtehtävää. Ammattitaito on näin ollen kyvykkyyttä, jota todennetaan eri kvalifikaatioiden ja kompetenssien kautta. (Hanhinen 2010, 94, 96–97.) Ammattitaito ja kompetenssit rakentuvat ja kehittyvät työkokemuksen karttuessa yksilön soveltaessa omia tietojaan ja taitojaan työelämässä. Myös työntekijän kvalifikaatio voi kehittyä omaa työtä kehittäessä ja näin ollen myös tuottaa kvalifikaatioita. (Hanhinen 2010, 144.)

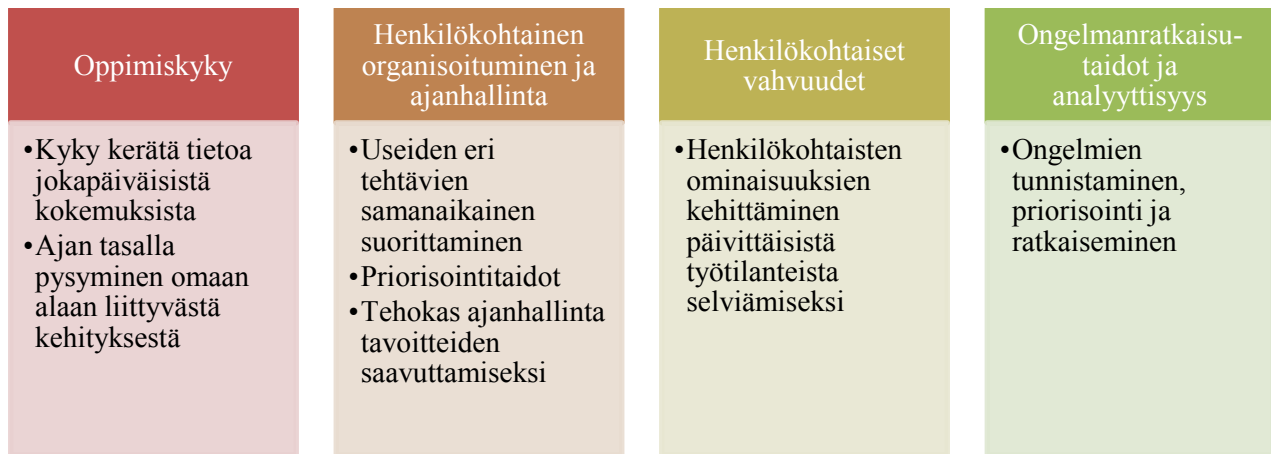
Seuraavaksi esitellään Eversin, Rushin sekä Berdrowin (1998) elinikäisen oppimisen näkökulmaan perustuvan kompetenssimalli, joka toimii myös pohjana tutkimuksen sähköiselle kyselylomakkeelle. Mallin neljä eri tasoa ovat itsensä johtaminen (Managing self), kommunikaatiotaidot (Communicating), ihmisten ja asioiden johtaminen (Managing people and tasks) sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen (Mobilising Innovation and Change). Kompetenssimallilla on pyritty selvittämään, millaiset taidot ovat tärkeitä työelämän ja elinikäisen oppimisen kannalta, mitä näistä tiedoista tiedetään, miten ne kehittyvät ja mitä organisaatiot voivat tehdä näiden taitojen kehittämiseksi.

Mallin neljä osa-aluetta sisältävät yhteensä 17 erilaista taitoa, jotka keskittyvät korkeakouluopiskelijoiden ja työntekijöiden yleiseen päivittäiseen työskentelyyn (Evers ym. 1998). Kompetenssien tukeminen on tärkeää urakehityksen kannalta, sillä jotta työelämässä voidaan kehittyä, tulee omia tietoja ja taitoja osata soveltaa. Tämän vuoksi on tärkeää, että työelämässä tarvittavia kompetensseja huomioidaan ja arvioidaan jo koulutuksen aikana.

Itsensä johtaminen

Tapahtumien ja tilanteiden kontrolloiminen voi olla joissain tilanteissa mahdotonta, mutta sen sijaan kyky kontrolloida omia päätöksiä, reaktioita ja asennetta sekä usko siihen, että omaan toimintaan ja elämään voidaan vaikuttaa, on mahdollista. Asenteiden avulla määritetään pitkälti se, kuinka erilaisiin tapahtumiin reagoidaan. Voidaan joko päättää oppia uutta, olla positiivisia ja ottaa vastuuta siitä, etteivät asiat mene huonompaan suuntaan tai kieltää uusi informaatio ja nojata vanhoihin turvallisiin uskomuksiin ja tietoihin, jolloin myöskään kehitystä omassa oppimisessa ei tapahdu. Nämä asiat vaikuttavat yksilön oppimiseen ja menestymiseen.

Itsensä johtaminen on vastuun ottamista omasta käytöksestään, reaktioistaan ja asenteistaan sekä työelämässä että sen ulkopuolella. Se on tietoisuutta omista taidoista ja ominaisuuksista sekä kykyä kehittää ja soveltaa niitä. Itsensä johtaminen on käytäntöjen jatkuvaa kehittämistä ja rutiinien sisäistämistä, joiden avulla saadaan eväitä muuttuvasta työelämästä ja sen tuomista haasteista selviytymiseksi. Työelämässä työntekijän tulee pitää huolta siitä, että oma tekninen tietämys ja geneeriset taidot ovat riittäviä, jonka lisäksi tulisi soveltaa kyseisiä tietoja ja taitoja oma-aloitteisesti. Itsensä johtamisen kokonaisuus voidaan jakaa neljään taitoon, joita ovat oppimiskyky (Learning), henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta (Personel Organization and Time Management), henkilökohtaiset vahvuudet (Personel Strengths) sekä ongelmanratkaisutaidot ja analyyttisyys (Problem-Solving and Analytic) (Kuvio1).



Kuvio 1. Itsensä johtamisen taidot

Oppimiskyky on tiedon keräämistä jokapäiväisistä kokemuksista ja ajan tasalla pysymistä omaan alaan liittyvästä kehityksestä. Työtehtävistä suoriutuakseen työntekijällä tulisi olla tarvittavat alaa koskevat tiedot mutta myös geneeristä osaamista, jotta tietoa voidaan soveltaa työelämässä. Oppimiskyvyn tärkeys on korostunut työelämässä osana itsensä johtamisen prosessia, sillä saatavilla olevan tiedon ja informaation määrä on aiempaa laajempi, minkä vuoksi ajan tasalla pysyminen tuoreimmasta kehityksestä voi olla haasteellista. Tämä on johtanut myös siihen, että yksilöt saavat enemmän informaatiota suoraan itselleen ilman välikäsiä, jolloin oma aktiivisuus ja osallistuminen ilman ylemmän tahon puuttumista tai ohjausta korostuvat työn teossa. (Evers ym. 1998, 59; McLagan & Nel, 1996, 51.) Yksilöillä on yhä suurempi vastuu omasta asiantuntemuksestaan ja sen soveltamisesta työelämässä.

Henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta on usean eri työtehtävän samanaikaista suorittamista, priorisointitaitoa sekä ajanhallintaa määräaikojen ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Monessa työssä työnkuva on muuttunut niin, että työntekijät koordinoivat omia tehtäviään ja aikataulujaan yhä enemmän sen sijaan, että työnantajat tekisivät sen heidän puolestaan. Tämän vuoksi työntekijän tulee olla työssään oma-aloitteinen ja osata päättää, mitä tehtäviä tulisi tehdä ennen muita. Ihmisluonnolle on kuitenkin tavanomaista tehdä ensin pienemmät ja helpommat tehtävät ja toivoa vaikeampien ratkeavan itsestään. Tällainen ajattelu ei kuitenkaan edesauta henkilökohtaisen organisoitumisen ja ajanhallinnan kehittymistä. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että työntekijät löytäisivät itselleen sopivat työkalut, joiden avulla he voisivat organisoida, priorisoida ja aikatauluttaa omaa toimintaansa.

Henkilökohtaisiin vahvuuksiin kuuluu yksilön omien ominaisuuksien kehittäminen päivittäisistä työtilanteista selviytymiseksi. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työntekijä pitää huolen omasta energiatasostaan, positiivisesta asenteestaan ja motivaatiostaan sekä huolehtii keinoista, joiden avulla voi selviytyä stressaavista tilanteista. Tämä vaatii työntekijältä oma-aloitteisuutta, jotta omia taitoja ja ominaisuuksia voidaan soveltaa ja kehittää muuttuvissa työympäristöissä ja uusissa tilanteissa. Oman jaksamisensa ja stressinhallintansa kannalta työntekijän olisi tärkeää suoda itselleen aikaa ajattelulle ja energiaa lisäävälle toiminnalle. Myös positiivisella asenteella on suuri merkitys työssä jaksamiselle ja motivaatiolle, jotka taas vaikuttavat tuloksellisuuteen ja uralla kehittymiseen. Ottamalla vastuu omasta oppimisesta ja asenteesta myös kritiikki voidaan ottaa tärkeänä palautteena, jonka avulla voidaan oppia lisää ja kehittyä.

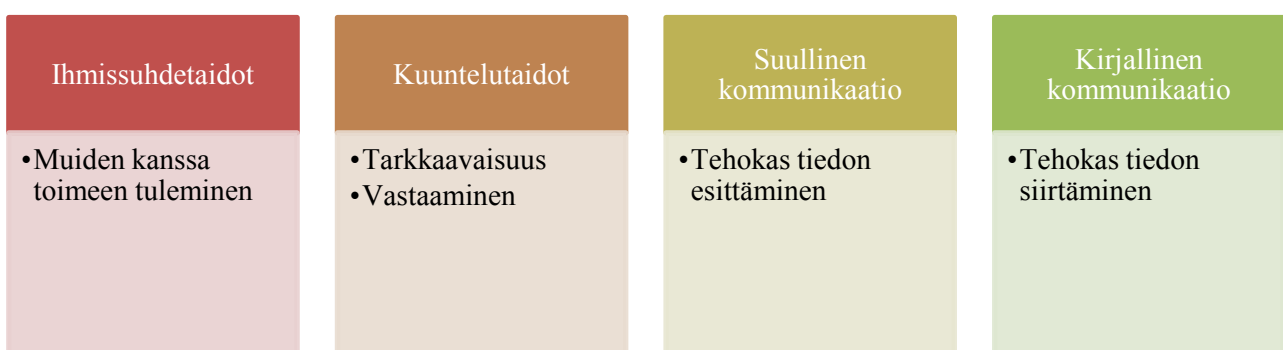
Itsensä johtamisen viimeinen osa-alue on ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys. Tämä pitää sisällään kykyä tunnistaa, priorisoida sekä ratkaista ongelmia. Yksilö, jolla tämä osa-alue on vahva, osaa kysyä oikeat ongelmaan liittyvät kysymykset, ottaa huomioon ongelman eri puolet sekä ehdottaa ideoita ja vastauksia ongelman ratkaisemiseksi. Oleellinen osa ongelmanratkaisutaitoja on päättöksenteko, mutta kaikki päätökset eivät kuitenkaan perustu ongelmatilanteeseen eivätkä kaikki ongelmat ole ratkaistavissa yhden päätöksen avulla. Ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys voivat yhdessä johtaa tulokseen, jossa minimoidaan mahdolliset riskit ja ongelmatekijät. Päätöksentekijän on tärkeää arvioida negatiivisen lopputuleman todennäköisyyttä ja vakavuusastetta, ja näin ollen hänen täytyy estää monimutkaisempien ja merkittävämpien ongelmien syntyä. Ongelmanratkaisu voi olla joko rationaalista analysointia, jossa ongelma määritellään käyttäen tuttuja termejä perustuen siihen, mitä jo tiedetään, tai se voi olla luovaa ongelmanratkaisua, jolloin ei välttämättä voida olettaa ongelman tai ratkaisun olevan yhteydessä jo saatavilla olevaan tietoon.

Yhdessä nämä neljä edellä mainittua osa-aluetta kokoavat yhteen itsensä johtamisen kannalta tärkeät taidot, joiden avulla työntekijä voi kehittyä ja parantaa jaksamistaan työelämässä, organisoida työtään sekä ratkaista ongelmia tehokkaasti. (Evers ym. 1998, 53–65.)

Kommunikointitaito

Työelämän muuttuessa työntekijät tekevät yhä enemmän yhteistyötä muiden työntekijöiden ja toimijoiden kanssa. Työn sosiaalistuminen ja tiimityöskentely edellyttävät työntekijöiltä taitoa viestiä mutta myös vastaanottaa ja reagoida muiden viestimään tietoon ja informaatioon, jotta työssä voidaan kehittyä ja menestyä. (Eteläpelto & Collon 2004; Evers ym. 1998, 73–74.) Ihmiset lähettävät viestejä itsestään myös ulkonäön ja toiminnan kautta, minkä perusteella ympärillä olevat ihmiset tekevät havaintoja ja muodostavat mielikuvia ja mielipiteitä toisistaan.

Kommunikointitaito on yksilöiden ja ryhmien välistä vuorovaikutusta, jonka avulla tiedon kerääminen, välittäminen ja integrointi työyhteisön sisällä helpottuvat. Jotta organisaatio toimisi mahdollisimman tehokkaasti, työyhteisössä vallitsevien roolien tulisi toimia keskenään. Kommunikointitaito tulisi toimia eri yksiköiden, osastojen sekä johdon ja muiden henkilöstön eri ryhmien välillä. Sujuva kommunikointi voi olla joko suullista, kirjallista tai visuaalista. Se edistää organisaation toimintaa ja helpottaa ongelmanratkaisua, tiedon jakamista ja positiivista ilmapiiriä työyhteisössä. Kommunikointitaitojen kompetenssi jakautuu neljään taitoon, joita ovat ihmissuhdetaidot (Interpersonal), kuuntelutaidot (Listening), suullinen kommunikointi (Oral Communication) sekä kirjallinen kommunikointi (Written Communication) (Kuvio 2).



Kuvio 2. Kommunikointitaidot

Ihmissuhdetaidoilla tarkoitetaan toimeen tulemistä työkavereiden, esihenkilöiden ja alaisten kanssa. Kun kommunikointia tapahtuu missä tahansa muodossa, viestin sisältöä ja sen lähettäjää arvioidaan aiempien kokemusten sekä viestin lähetystavan perusteella. Kommunikointitilanteissa vaikuttavat

myös molempien osapuolten tunteet ja asenteet sekä toista henkilöä että viestin sisältöä kohtaan. Tehokkaan kommunikoinnin takaamiseksi tarvitaan luottamusta toista kohtaan, sympaattisuutta, toisen tarpeiden ymmärtämistä sekä avoimuutta toisen osapuolen reaktioille. Jos vuorovaikutus kommunikoijien välillä on toimivaa, voidaan informaatiota käsitellä ilman, että sillä on negatiivista vaikutusta ihmissuhteisiin. Ihmissuhdetaitoihin kuuluu myös kyky selvittää mahdollisia kommunikatiosta johtuvia konfliktitilanteita. Konflikteja voi syntyä esimerkiksi silloin, kun viestin sisältö on ristiriidassa aiemman tiedon tai uskomusten kanssa. Tällöin viestin lähettäjän tulisi osallistua konfliktin ratkaisemiseen. Tärkeintä on pitää huolta siitä, että kommunikointi on sujuvaa ja mahdollista myös tulevaisuudessa ilman ristiriitoja. Ihmissuhdetaidot ovat olennainen osa tiimityöskentelyä ja työelämää, jossa yhdistetään omaa ja muiden osaamista ja tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kommunikoidessa ei riitä, että informaatio saadaan viestittyä eteenpäin, vaan sitä tulee myös vastaanottaa. Kuuntelutaitoihin liittyvät tarkkaavainen muiden kuuntelu ja tehokas vastaaminen ja reagoiminen. Tärkeää on, että toisen viesti kuullaan ja että viestin lähettäjä tulee tästä myös tietoiseksi. Kun toisen viestiin reagoidaan ja vastataan, lähettävä osapuoli ymmärtää, että tieto on mennyt perille. Jos viestiä ei ole kuitenkaan kuultu tai ymmärretty kunnolla, on tärkeää tehdä tämä selväksi, jotta kommunikaatitilanteessa ei synny väärinymmärryksiä. Kommunikointitilanteissa tiedon esittäminen ja kuuntelu ovat yhtä tärkeitä, jotta käsiteltävä informaatio palvelisi työskentelyä tai mahdollista ongelmanratkaisutilannetta tehokkaasti ja luotettavasti.

Suullinen kommunikaatio on kykyä viestiä informaatiota sanallisesti joko toiselle yksilölle tai ryhmässä. Suullinen kommunikaatio on kommunikaatitavoista suorin ja nopein, ja sitä tapahtuu useimmiten kasvotusten tai erilaisten viestintävälineiden, kuten puhelimen tai tietokoneen välityksellä. Suullisen kommunikaation suoruuden vuoksi on riskinä se, että pieleen mennessään tilannetta voi korjata vain jatkamalla kommunikaatiota ja näin korjata mahdollista konfliktia tai väärinymmärrystä. Toisin kuin esimerkiksi kirjoitetussa kommunikaatiossa miettimis- ja viestinkorjausaika on lyhyempi. Suullisessa kommunikaatiossa on tärkeää pystyä esittämään informaatiota tehokkaasti ja selkeästi. Informaation esittäminen ja kommunikoiminen on sekä verbaalista että nonverbaalista. Siihen, miten muut ymmärtävät puhujan viestin, vaikuttavat esimerkiksi puhujan äänenpainot, katsekontakti, puheen nopeus ja kehon liikkeet. Taitava suullinen kommunikoija pystyy huomioimaan muut keskusteluun osallistujat, esittelemään omia ideoitaan ja esittämään viestinsä selkeästi.

Viimeisimpänä kommunikaatitaitojen kompetenssin osaamisalueena on kirjoitettu viestintä, jolla tarkoitetaan tehokasta tiedon siirtämistä joko formaalisti erilaisten raporttien muodossa tai informaalisti esimerkiksi muistiinpanojen tai viestien avulla. Toisin kuin suullinen kommunikaatio kirjallinen kommunikaatio sallii tarkemmin viestin valmistelun ennen tiedon jakamista. Kirjallinen kommunikaatio saattaa tämän vuoksi olla monissa tilanteissa virallisempaa ja jäsennellympää kuin

suullinen kommunikaatio. Toisaalta nykyajan työskentelyyn kuuluu myös nopeaa kirjallista kommunikaatiota esimerkiksi sähköpostin välityksellä. Jokaisessa kommunikaatitavassa on tärkeää huomioida viestin sisältö, vastaanottaja ja tiedon tehokas esittäminen. Kommunikoinnin kompetenssi on perusta myös muille kompetensseille, itsensä johtamiselle, ihmisten ja asioiden johtamiselle sekä muutosten ja innovaatioiden vauhdittamiselle, sillä ilman selkeää tiedonvaihtoa ja liikkuvuutta ei tapahdu yhtä tehokasta henkilökohtaista, ryhmän sisäistä ja yrityksen tasolla tapahtuvaa kehitystä. (Evers ym. 1998, 74–86.)

Ihmisten ja asioiden johtaminen

Ihmisten ja asioiden johtaminen on suunnittelemista, organisointia, koordinointia sekä resurssien ja ihmisten ohjaamista tehtävien suorittamiseksi sekä tavoitteiden saavuttamiseksi. Se vaatii taitoa organisoida ja suunnitella muiden työtä sekä tehdä päätöksiä, motivoida muita työntekijöitä ja hallita ja ratkoa konflikteja. (Evers ym. 1998). Monessa työssä jyrkkien hierarkiarakenteiden sijaan on alettu arvostamaan työntekijöiden itseohjautuvuutta ja vallan jakamista. Perinteisestä hierarkiajohtamisesta on siirrytty kohti luovia asiantuntijaorganisaatioita, joissa korostetaan yhteisön, vuoropuhelun ja joustavuuden merkitystä. (Huuhka 2010, 80.) Tämän vuoksi ihmisten ja asioiden johtaminen ei koske ainoastaan esihenkilöitä ja johtajia vaan työstä riippuen myös muita työntekijöitä. Ihmisten ja asioiden johtaminen perustuu yhteisen hyödyn tavoitteluun ja yhteistyön kehittämiseen. Itsensä johtaminen koostuu viidestä taidosta, joita ovat koordinointi (Coordinating), päätöksenteko (Decision Making), johtaminen ja vaikuttaminen (Leadership and Influence), konfliktien johtaminen (Managing Conflict) sekä suunnittelu ja organisointi (Planning and Organizing) (Kuvio 3).

Koordinointi	Päätöksenteko	Johtaminen ja vaikuttaminen	Konfliktien johtaminen	Suunnittelu ja organisointi
<ul style="list-style-type: none"> •Alaisten ja/tai muiden työntekijöiden työn koordinointi •Positiivisten ryhmäsuhteiden ylläpito 	<ul style="list-style-type: none"> •Ajankohtaisten päätösten harkittu tekeminen •Poliittisten ja eettisten sidosryhmien tunnistaminen päätöksenteossa •Sidosryhmien huomioiminen 	<ul style="list-style-type: none"> •Muiden ohjaaminen ja opastaminen •Työtehtävien delegointi •Muiden motivointi 	<ul style="list-style-type: none"> •Konfliktien alkuperän tunnistaminen •Ristiriitojen selvittäminen 	<ul style="list-style-type: none"> •Tehtävien määrittäminen tavoitteiden saavuttamiseksi •Työtehtävien jakaminen •Edistyksen seuraaminen •Suunnitelmien ylläpitäminen uuteen tietoon pohjautuen

Kuvio 3. Ihmisten ja asioiden johtaminen

Koordinoinnilla tarkoitetaan muiden työntekijöiden tai alaisten työn koordinointia sekä positiivisen ryhmähengen ylläpitämistä ja tukemista. Ihmisten johtamisessa ei kuitenkaan ole kyse vain siitä, että esihenkilöt sanelevat alaisilleen tehtäviä, vaan kaikki työntekijät tekevät yhteistyötä yhteisten tavoitteiden eteen. Näin myös työntekijät voivat neuvoa ja ohjata esihenkilöitä ja toisiaan. Koordinointi on näin ollen jaettua vastuuta työyhteisön sisällä. Yksi koordinoinnin tavoitteista on yhdistää resurssit, toiminta ja tulokset yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi. Tämä voi toimia vain silloin, kun kaikki alueet työskentelevät yhdessä samojen tavoitteiden mukaisesti.

Toinen taito ihmisten ja asioiden johtamisen kompetenssissa on päätöksenteko. Siinä tulee huomioda aika, arvioida pitkä- ja lyhytaikaiset sekä poliittiset ja eettiset vaikutukset ja tunnistaa ne sidosryhmät, joihin päätöksenteko vaikuttaa. Päätöksentekoon vaikuttavat myös käytössä olevat resurssit, päätökseen liittyvän tehtävän tarkoitus, niiden yksilöiden odotukset, joiden työhön päätös vaikuttaa sekä tapa, jolla näitä yksilöitä ohjataan, arvioidaan ja palkitaan. Päätöksenteko voi olla joko rationaalinen tai innovatiivinen prosessi ja yksilö- tai ryhmätyötä, jossa punnitaan vaihtoehtoja, arvioidaan todennäköisyyksiä ja päätöksestä koituvia vaikutuksia. Rationaalinen päätöksenteko on mahdollista silloin, kun informaatiota on saatavilla tarpeeksi ja vaikutuksia on helppo ennustaa. Epävarmat tilanteet taas vaativat enemmän innovatiivisuutta etenkin silloin, kun päätöksenteko vaatii uusia ideoita.

Johtamisen ja vaikuttamisen taito vaatii kykyä antaa neuvoja ja ohjata muita sekä delegoida työtehtäviä tehokkaasti tavalla, joka motivoi muita tekemään parhaansa. Se on tärkeä taito niille, joiden tehtävänä on saavuttaa asioita muiden ihmisten kautta. Johtamisessa ja vaikuttamisessa ei ole kuitenkaan kyse siitä, että johtaja jakaa tehtävät, jonka jälkeen hän arvioi ja palkitsee tai rankaisee tulosten mukaisesti. Kyse on myös muutosjohtamisesta, jossa kaikki tasot tukevat toisiaan ja jonka tarkoituksena on tukea ihmisiä ja työhön liittyviä tekijöitä. Tällaisen johtamisen ja vaikuttamisen toimiessa riskienotto ja oma-aloitteisuus on sallittua ja työntekijät voivat reflektoida ja oppia kokemuksistaan.

Konfliktien johtamisessa on kyse konfliktin alkuperän tunnistamisesta itsensä ja muiden tai pelkästään muiden ihmisten välillä sekä kyvystä edesauttaa näiden ristiriitojen ratkaisemista. Ristiriidat saattavat olla tahallisia ja haitallisia, ja niiden taustalla voi olla esimerkiksi valta-asettelua, ristiriitaisia päätöksiä tai ihmisten erilaisia uskomuksia. Jos konfliktia ei ratkota, sen alkuperäinen syy saattaa hämärtyä, ja se kasvaa suuremmaksi, kuin tilanne vaatii. Pieni määrä konflikteja työpaikalla on täysin normaalia. Konfliktien ansiosta ymmärrysasioista saattaa jopa monipuolistua enemmän kuin silloin, kun kaikki työntekijät ovat asioista samaa mieltä. Parhaita keinoja selvittää risti-

riitoja ovat kommunikointi ja pyrkimys ymmärtää erilaisia näkemyksiä. Parhaassa tilanteessa konfliktista aiheutuvat negatiiviset vaikutukset saadaan pyyhittyä ja konfliktin alkuperään liittyvää tekijää voidaan ymmärtää entistä monipuolisemmin ja ihmisten välistä vuorovaikutusta parantaa.

Ihmisten ja asioiden viimeisenä taitokokonaisuutena on suunnittelu ja organisointi. Siihen liittyy kyky määrittää tehtäviä tavoitteiden mukaisesti, jakaa työtehtäviä, seurata suunnitelman edistymistä ja tehdä siihen muutoksia mahdolliseen uuteen tietoon pohjautuen. Sen lisäksi että voi olla hyvä suunnittelija, tulee myös osata kohdistaa tavoitteet niin, että ne vastaavat haluttua päämäärää. Tämän edellytyksenä on, että kaikilla ryhmän jäsenillä on tavoitteista sama käsitys. Suunnitelman edetessä toiminnan tasolle tulee prosessia tarkkailla ja arvioida jatkuvasti niin, että se vastaa mahdollisimman hyvin haluttuihin tavoitteisiin. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että pysytään ajan tasalla toiminnasta ja vastaanotetaan palautetta, jonka avulla suunnitelmaa voidaan päivittää. (Evers ym. 1998, 98–104.)

Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen

Innovaatioiden ja muutosten vauhdittamisen kompetenssi on kykyä muodostaa kokonaiskuvia tilanteista ja informaatiosta sekä käynnistää uusia käytänteitä ja ideoita tilanteissa, joissa riskit ja vaikutukset saattavat olla epävarmoja. Kompetenssissa vahvoilla olevat työntekijät pystyvät käyttämään joko nykyistä tai ennustettavissa olevaa tilannetta tai toimintaa hyväkseen asiaan liittyvien olosuhteiden valossa ja sen perusteella laatimaan tavoitteisiin tai visioon perustuvan suunnitelman. Kompetenssi vaatii myös rohkeutta astua mukavuusalueen ulkopuolelle ja haastaa sekä omat että muiden työntekijöiden ideat. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittamisen kompetenssi sisältää neljä ydintaitoa, joita ovat käsitteellistäminen (Ability to Conceptualize), luovuus, innovaatio ja muutos (Creativity, Innovation, Change), riskinotto (Risk Taking) sekä visiointi (Visioning) (Kuvio 4).

Käsitteellistäminen	Luovuus, innovaatio, muutos	Riskinotto	Visiointi
<ul style="list-style-type: none"> • Relevantin tiedon yhdistäminen • Tiedon integrointi • Uuden tiedon liittäminen kontekstiin 	<ul style="list-style-type: none"> • Muuttuviin tilanteisiin sopeutuminen • Muutoksen aloittaminen • Ratkaisujen tarjoaminen ongelmiin • Roolien uudelleen harkitseminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaihtoehtoisten ratkaisujen löytäminen päämäärien saavuttamiseksi • Mahdollisten negatiivisten vaikutusten tunnistaminen • Edistysen seuraaminen asetettuihin päämääriin nähden 	<ul style="list-style-type: none"> • Yrityksen tulevaisuuden hahmottaminen ja käsitteellistäminen • Innovatiivisten keinojen esittäminen

Kuvio 4. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen

Käsitteellistämällä tarkoitetaan relevantin tiedon tunnistamista ja integroimista yleiseen viitekehukseen sekä uuden tiedon yhdistämistä uuteen tai laajempaan kontekstiin. Organisaation sisällä tämä voi tarkoittaa sitä, että työntekijällä on laaja käsitys siitä, kuinka organisaatio toimii, miten työtehtävät on jaettu, miten työtehtävät toimivat keskenään sekä mitkä ovat organisaation tärkeimmät tavoitteet. Osia sekä niiden yhteyksiä ymmärtämällä on helpompaa hahmottaa kokonaisuus ja nähdä osien vaikutus haluttuihin tuloksiin.

Luovuus, innovaatio ja muutos auttavat työntekijää ja organisaatiota selviytymään, kehittymään ja mukautumaan muuttuvien tilanteiden keskellä. Ne vaativat kykyä aloittaa muutosprosesseja sekä tehdä luovia ja uusia ratkaisuja ongelmien selvittämiseksi. Joskus tilanteet vaativat työroolien uudelleen harkitsemista, jotta haluttu tulos voidaan saavuttaa. Luova työntekijä pystyy keksimään uusia ja aiemmasta poikkeavia ideoita, jolloin tuotetta, prosessia tai palvelua voidaan kehittää tai muuttaa täysin erilaiseksi. Innovatiivisuus taas on kykyä soveltaa luovuutta, jolloin uusille ideoille saadaan keino toimia käytännön tasolla. Nykyaajan työ kaipaa innovatiivisia ja luovia työntekijöitä, mutta uudet ideat ja muutos tuottavat usein myös vastustusta. Tämä vaatii muutoksen johtajalta taitoa huomioida molempien osapuolien mielipiteet ja vakuuttaa muutosvastarintaa, jotta uudet ideat saavat mahdollisuuden. Innovaation ja luovuuden kompetenssi asettaa tarpeen haastaa sen, mitä jo tiedetään, jotta osaamista ja organisaatiota voidaan kehittää.

Monet työtilanteet, erityisesti muutokseen tähtäävät, vaativat riskien ottamista. Riskinottotilanteissa työntekijän tulee tunnistaa vaihtoehtoisia keinoja päästä tavoitteisiin, punnita mahdollisia negatiivisia vaikutuksia sekä arvioida ja seurata tilanteen edistymistä. Työssä voi tulla vastaan tilanteita, joissa informaation määrä ei ole riittävää selkeän ratkaisun löytämiseksi, jolloin työntekijän

tulee ottaa riskejä. Yleensä nämä riskit perustuvat uskomuksiin ja todennäköisyyksiin, joiden perusteella voidaan saavuttaa haluttu lopputulos. Riskinotto vaatii työntekijältä luottoa omiin taitoihinsa ja intuitioonsa, kykyä ajatella ”laatikon ulkopuolella” sekä sietokykyä epävarmoja tilanteita kohtaan.

Visioinnilla tarkoitetaan kykyä hahmottaa ja muodostaa kokonaiskuva yrityksen tulevaisuudesta sekä kykyä keksiä ja esittää innovatiivisia ratkaisuja yrityksen hyväksi. Visionääri pystyy näkemään ja kuvittelemaan uusia mahdollisuuksia, toimintatapoja tai ideoita, jotka eivät vielä ole käytössä. Visioinnissa yhdistyvät muutoksen aloittaminen, luovuus ja innovaatiot, ja nämä kaikki tarvitsevat myös muun työyhteisön apua, jotta niistä voidaan siirtyä käytännön toimintaan. Visiot tarvitsevat usein muiden työntekijöiden kannustusta ylläpitämään innostusta ja inspiraatiota sekä turvaamaan muutosvastarinnasta ja negatiivisesti palautteesta koituvaa lannistumista. Yhteistyö muiden kanssa ja hyvä ilmapiiri edesauttavat visiointia ja uusien ideoiden esille tuontia. (Evers ym. 1998, 118–126.)

3.3 Aiempaa tutkimusta

Työelämän kompetensseja sekä koulutusta työelämätaitojen tuottajana on tutkittu runsaasti. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että kasvatustieteellisessä koulutuksessa työelämän kompetensseja on aiemman tutkimuksen valossa huomioitu suhteellisen hyvin, ja koulutus on tuottanut pitkälti samoja taitoja kuin mitä työelämässä on tarvittu. Puutteita on kuitenkin koettu esimerkiksi sosiaalisten taitojen kohdalla. Monet kasvatustieteilijät myös kokevat, että kaikkein tärkeimmät taidot opitaan vasta työelämässä eikä koulutuksen aikana. (Tynjälä, Nieminen, Lonka & Olkinuora, 2006.) Työelämän kompetenssien ja koulutuksen välinen epätasapaino ei ole keskustelun aiheena uusi, vaan keskustelu on ollut vilkasta jo pitkään erityisesti akateemisesti koulutettujen keskuudessa (Peteri, 1999). Williamsin (1985) mukaan koulutuksen ja työelämän välisestä ristiriidasta on käyty vuoropuhelua jopa yli kahdensadan vuoden ajan siitä, onko yliopistokoulutuksen tarkoituksena valmistaa opiskelijoita suoraan työelämää varten, vai pitäisikö sen keskittyä tavoittelemaan valmistuneiden älyllistä ja sosiaalista kehittymistä, joka osaltaan voi epäsuorasti parantaa valmistuneiden työuria.

Yhteiskunnan ja työn vaatimusten muuttuessa myös koulutuksen olisi tärkeää pysyä ajan tasalla työelämän vaatimuksista (Ruohotie 2000, 233). Nykyinen osaamisyhteiskunta edellyttääkin yliopistojen aktiivisuutta tarvittavien taitojen tarjoamisessa, jotta opiskelijat voivat työskennellä muuttuvassa ympäristössä (Fallows & Steven, 2000). Monet kasvatustieteilijät työllistyvät tehtäviin, joissa kasvatustieteiden oppiaineperustaiset taidot ja tiedot jäävät vähälle käytölle. Näiden sijaan työssä korostuvat muiden, yleisten taitojen tärkeys. (Hills, Robertson, Walker, Adey & Nixon 2003.)

Työn muuttuessa juuri yleisten taitojen merkittävyys painottuu spesifien erityistaitojen sijaan (Teichler 1999).

Työelämän vaatimusten ja koulutuksen välinen suhde on ollut aiheena suosittu myös pro gradu -tutkielmissa. Soile Kosken (2001) tutkielman mukaan kasvatustieteellinen koulutus koetaan monipuoliseksi ja opiskelijat ovat siihen melko tyytyväisiä. Koulutuksen koettiin kuitenkin tarjonneen konkreettisia työelämän kvalifikaatioita vähäisesti. Tärkeimpinä työssä pidettiin tiedonkäsittelytaitoja, mutta koulutuksella ei koettu olleen suurta merkitystä näiden taitojen kehittymisessä. Opinnot olivat kuitenkin antaneet hyvät edellytykset oppimistaidoille ja huomioineet jossain määrin tiimityö- ja vuorovaikutustaitoja. Vähemmän merkittäväksi koettiin viestintätaitojen osuus koulutuksessa. Kaikista eniten opintoihin kaivattiin enemmän työelämälähtöistä ohjausta. Samaan tulokseen on päästy myös Minkkisen (1998) sekä Vaattovaaran (2015) tutkielmissa, joiden mukaan opiskelijat kaipasivat kasvatustieteen opintoihin jo alusta alkaen enemmän työelämäsuuntautuneisuutta tai ura-ohjausta.

Oppimis-, tiimityö- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi kasvatustieteellisen koulutuksen on koettu tuottavan verkostoitumiseen, kirjoittamiseen, organisointiin ja itsensä johtamiseen liittyvää osaamista sekä Kosken tuloksista hieman poikkeavasti tiedon hakemisen ja käsittelemisen taitoa (Vaattovaara 2015, 61; Niiniö 2008, 42). Korhonen ja Sainio (2006, 89) lisäävät listaan joustavuuden, sopeutumiskyvyn, esiintymistaidon sekä itsenäisen ajattelun taidon. Lisäksi yliopistokoulutus on onnistunut tuottamaan systemaattisen ajattelun taitoa sekä kasvatustieteen alan teoriaosaamista, mutta työelämässä ne koetaan vähemmän merkityksellisiksi. Korhosen ja Sainion mukaan teoriasta tulisi siirtyä enemmän kohti käytännön työn opettamista sekä luovan ajattelun korostamista. Sen lisäksi että kasvatustieteelliseen koulutukseen kaivataan lisää luovuutta, työelämäsuuntautuneisuutta ja käytännön läheisyyttä, opiskelijat kokevat, että kehitystä tarvittaisiin myös tietotekniseen osaamiseen (Vainio 2009, 88; Niiniö 2008, 42). Myös kielitaito, johtaminen sekä taloushallinto esiintyivät tutkimuksessa kehitettävien asioiden listalla (Vaattovaara 2015, 68).

Vaikka työelämä korostaa geneeristen taitojen tärkeyttä, ne ovat harvoin tavoitteellinen osa yliopistokoulutuksen opetussuunnitelmia (Jones 2009). Myös Bolognan prosessi on osaltaan voimistanut opetussuunnitelmien osaamisperusteisuutta ja työelämärelevanttiutta, mutta Ursin (2011, 111) kokee nämä tavoitteet lyhytjänteisiksi koulutuspoliittisiksi linjauksiksi, joissa ei huomioida yliopistojen sivistystehtävää. Ursin pohtiikin, mihin korkeakoulutusta edes tarvitaan, jos työelämässä pärjääminen perustuu sosiaaliin ja kognitiivisiin taitoihin substanssiosaamisen sijaan. Toisaalta työelämässä tapahtuvat työtehtävien- ja sektoreiden vaihdot ovat osoittaneet, että yliopistokoulutus pystyy tarjoamaan opiskelijoille työelämässä tarvittavia eri työtehtävien välillä siirrettäviä ja tarvittavia taitoja sekä joustavuutta (Puhakka 2011, 81; Cox & King 2006).

Vaikka korkeakoulutuksen tuottamaa osaamista ja taitoja on tutkittu jo laajasti, vertailevaa tutkimustietoa työmarkkinoiden näkökulmasta on vähemmän (Ursin 2011, 112). Tässä tutkielmasta perehdytään tämänhetkiseen kasvatustieteiden koulutuksen tilanteeseen sekä syvennetään jo aiemmin tutkittua tietoa yksityiskohtaisemmin kasvatustieteilijöiden tehtäväkohtaisiin työn vaatimuksiin. Erityisen mielenkiintoista koulutuksen ja työn vastaavuuden tutkimuksessa on se, että samalla koulutuksella pyritään ja voidaan vastata hyvin erilaisten työtehtävien ja alojen osaamisvaatimuksiin.

Yhteenvetona tästä luvusta voidaan todeta, että työelämän muuttuminen vaikuttaa työn sisältämiin vaatimuksiin. Työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot muuttuvat ja kehittyvät, minkä vuoksi on vaikeaa antaa selkeää ennustetta siitä, mitä kaikkia ominaisuuksia ja taitoja kasvatustieteilijät tarvitsevat tulevaisuuden työelämässä. (Nevgi, & Niemi 2007, 64.) Eversin, Rushin ja Berdrown (1998) kompetenssimalli antaa kuitenkin hyvän yleiskatsauksen työelämän tarpeista ja vaatimuksista. Malli soveltuu hyvin yleisen kasvatustieteen alojen tarkasteluun, sillä mallin tasot – itsensä johtaminen, kommunikaatiotaidot, ihmisten ja asioiden johtamisen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen kuvaavat elinikäisen oppimisen näkökulmaa ja antavat kattavan kuvauksen työelämän yleisistä taidoista.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiset kompetenssit ovat tärkeitä kasvatustieteilijöille työelämässä sekä miten kasvatustieteellinen yliopistokoulutus vastaa ja tukee työelämän kompetensseja kasvatustieteiden eri aloilla. Lisäksi selvitettiin, mille sektoreille ja aloille kasvatustieteilijät ovat työllistyneet. Tavoitteena on saada kasvatustieteilijöiden työllistymisestä ajantasaista tietoa, jota käytetään osana ammattijärjestö Specian työmarkkinatietojen kartoitusta. Toisena tavoitteena on lisätä ymmärrystä kasvatustieteilijöiden osaamistarpeista ja taidoista työelämän ja koulutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat yleisen ja aikuiskasvatuksen sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutussuunnassa opiskelevat tai jo valmistuneet kasvatustieteilijät. Lisäksi vastaajajoukosta löytyy muita kasvatustieteilijöitä, kuten kasvatuspsykologian, erityispedagogiikan sekä mediakasvatuksen pää- ja sivuaineopiskelijoita.

Tutkimuskysymykset:

1. Mille sektoreille ja toimialoille kasvatustieteilijät ovat sijoittuneet työelämässä?
2. Mitä työn kompetensseja kasvatustieteilijät pitävät tärkeinä eri työtehtävissä?
3. Missä määrin kasvatustieteilijöiden työelämässä tärkeinä pidetyt kompetenssit otetaan huomioon koulutuksessa?

Tutkimukseni taustaoletuksena on, että kasvatustieteilijät pitävät työssään tärkeinä suurinta osaa kompetensseista. Eroja halutaan kuitenkin tarkastella eri työtehtävien välillä. Aiemman tutkimuksen valossa kasvatustieteellisessä koulutuksessa on huomioitu työelämässä tarvittavia kompetensseja suhteellisen hyvin ja koulutus tuottaa pitkälti samoja taitoja, joita työelämässä tarvitaan (Tynjälä ym. 2006). Tämän vuoksi kolmannen tutkimuskysymyksen teoreettiseksi hypoteesiksi muodostui: kasvatustieteellinen koulutus huomioi kasvatustieteilijöiden työssä tärkeinä pitämiä kompetensseja.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena survey-tutkimuksena, jonka tarkoituksena on kasvatustieteilijöiden kompetenssien selvittäminen ja vertailu sekä yleistäminen perusjoukkoon. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskysymyksiin perustuvat väitteet esitetään perusteltuina aiempaan tutkimukseen pohjautuvina hypoteeseina. Kuvailevan ja kartoittavan tutkimuksen kohdalla hypoteeseja ei kuitenkaan aseteta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 143, 158.) Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen toteuttaminen. Ensin luvussa 5.1 esitellään tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen tarkoitus ja tavoite. Luvussa 5.2 käydään läpi tutkimusaineisto ja sen keruuseen liittyvät tekijät. Luvussa 5.3 esitellään vastaajien taustatiedot sekä lopuksi luvussa 5.4 tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät.

5.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat ammattijärjestö Specian kasvatustieteilijätaustaiset jäsenet. Näiden lisäksi tutkimukseen osallistui Speciaan kuulumattomia kasvatustieteilijöitä. Tutkimuksen aineistonkeruu aloitettiin huhtikuussa 2018. Ammattijärjestö Specia lähetti sähköisen kyselylomakkeen kaikille kasvatustieteilijätaustaisille jäsenilleen. Lisäksi kysely jaettiin Specian Facebook-sivulla sekä LinkedInissa. Vastauksia kertyi ensimmäisellä keräyskerralla 183 kappaletta. Tämän jälkeen tutkija jakoi kyselyn vielä sosiaalisessa mediassa, minkä yhteydessä kyselyyn lisättiin kohta ”Oletko Specian jäsen?”. Näin toimimalla mahdollistettiin kyselyn jakaminen myös sellaisille kasvatustieteilijöille, jotka eivät kuulu Speciaan. Tämän seurauksena toukokuussa vastauksia tuli lisää 26 kappaletta. Aineistonkeruuta jatkettiin vielä syyskuussa 2018, jolloin kysely lähetettiin tutkijan toimesta yliopistojen ainejärjestöjen ja opintokoordinaattoreiden kautta kasvatustieteiden opiskelijoille sekä alumneille. Tämän seurauksena vastausten lukumäärä kasvoi vielä 41 vastauksella, jolloin vastausten kokonaismääräksi tuli 250.

Tutkimus toteutettiin survey-tutkimuksena. Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin strukturoidulla kyselylomakkeella, eli tutkittavat asiat vakioitiin kyselyyn niin, että kysymykset voitiin kysyä kaikilta vastaajilta samalla tavalla. Survey-tutkimus soveltuu hyvin tutkimuksen aineistonkeruu-

seen silloin, kun tutkittavien määrä on suuri ja he ovat hajallaan. (Vilkkä 2007, 15, 28.) Tein tutkimustani varten uuden kyselylomakkeen e-lomake-ohjelman avulla. Tutkittavien vastaukset tallentuivat vastausten lähettämisen jälkeen e-lomake-ohjelmaan, josta ne myöhemmin siirrettiin SPSS-ohjelmaan. Kellään ulkopuolisella ei ollut pääsyä kyselyn vastauksiin.

Mittarin kuvaus

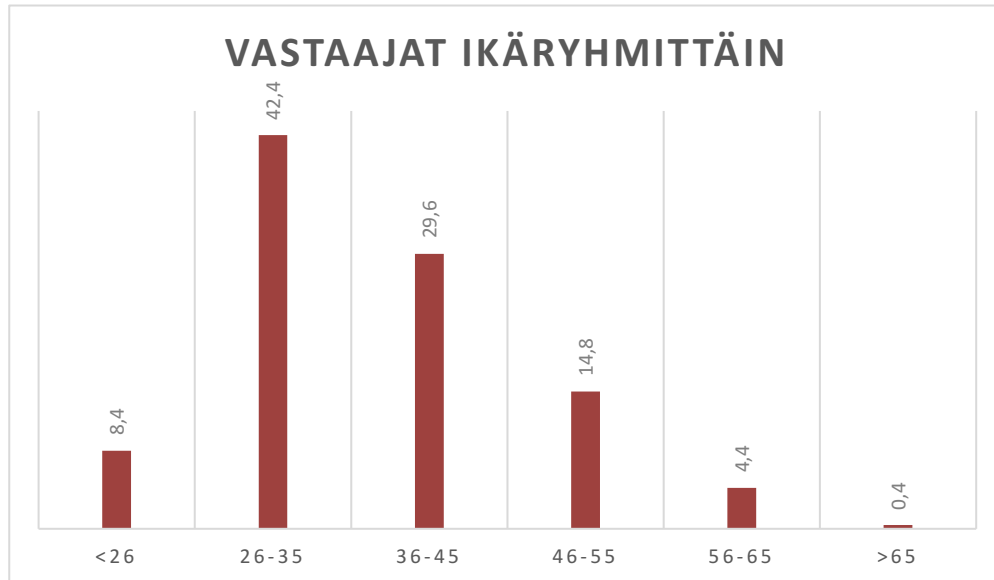
Kyselyn pohjana toimivat aiempien Specian tuottamien tutkimuksien työllistymis- ja taustatietoja käsittelevät osuudet sekä Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998) kompetenssimallin neljä teoriasta nousevaa kompetenssia ja niitä kuvaavat taidot. Kyselylomakkeeseen kuuluu neljä osaa: taustatiedot, yleiset työllistymistä ja koulutusta koskevat kysymykset, kompetensseja käsittelevät kysymykset ensin työelämän ja lopuksi kasvatustieteellisen koulutuksen näkökulmasta (Liite 1). Koska tämän tutkimuksen jäsenten työllistymistä koskevia tietoja on tarkoitus verrata aiempiin Specian tilaamiin tutkimuksiin, on tärkeää, että erityisesti työllistymistä koskevat tiedot ovat helposti vertailtavissa aiemman Specian tuottaman Savolaisen (2014) Työhyvinvoinnin portailla -tutkimuksen kanssa. Tämän vuoksi samat taustamuuttujat ja työllistymistä sekä koulutustietoja kuvaavat tiedot selvitettiin mahdollisimman samankaltaisesti kuin Savolaisen tutkimuksessa.

Osallistuneiden tuli kyselyssä arvioida, miten tärkeiksi he kokevat kompetensseja omassa työssään asteikolla 1–5, kun 1 = ei ollenkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = jonkin verran tärkeä, 4 = tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä. Viimeisessä osiossa samoista taidoista kysyttiin tiivistetysti kasvatustieteellisen koulutuksen näkökulmasta. Vastaajat arvioivat, miten kyseisiä kompetensseja on heidän oman kokemuksensa mukaan huomioitu kasvatustieteellisessä koulutuksessa asteikolla 1–5, kun 1 = ei huomioitu ollenkaan, 2 = huomioitiin vähäisesti, 3 = huomioitiin jonkin verran, 4 = huomioitiin melko paljon ja 5 = huomioitiin erittäin paljon.

5.2 Vastaajien taustatiedot

Kyselyyn vastasi yhteensä 250 kasvatustieteilijää, joista lähes kaikki olivat naisia (94 %). 5,6 % vastaajista oli miehiä ($n = 14$), ja yksi vastaajista oli valinnut vaihtoehdon ”muu/en halua vastata”. Sukupuolijakauman tulosta selittää kasvatustieteiden alan naisvaltaisuus. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa miespuolisten elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opiskelijoiden osuus on vuosien 2011–2014 vaihdellut vain viidestä seitsemään prosenttiin (Tampereen yliopisto 2018). Samaan tulokseen viittaa myös Specian jäsenrakenne, jonka mukaan 81 % Specian jäsenistä on naisia.

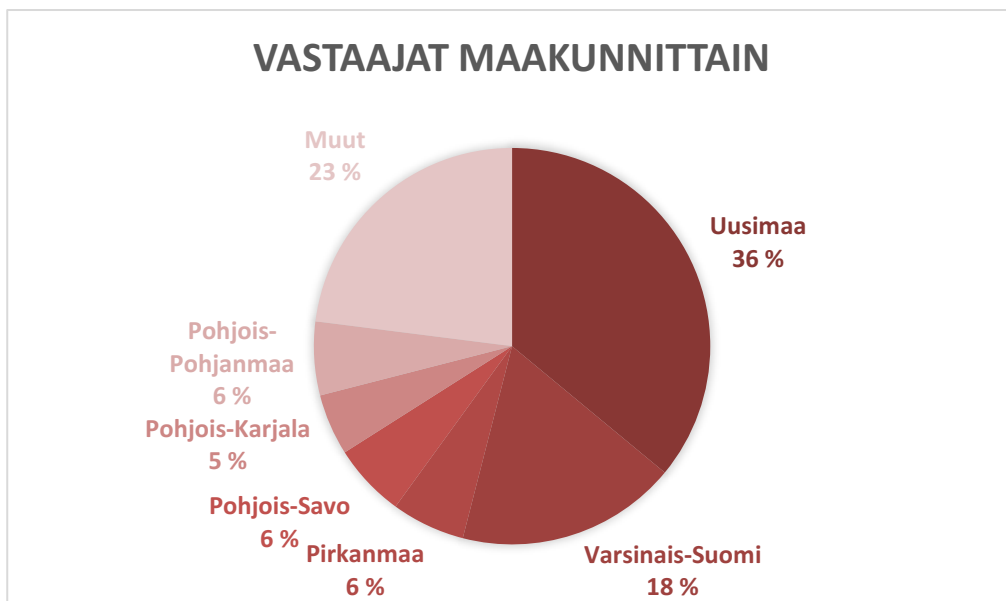
Enemmistö vastaajista oli 26–35-vuotiaita. Toiseksi yleisimpiin ikäluokkiin kuuluivat 36–45- sekä 46–55-vuotiaat vastaajat. Specian jäsenten ikäjakaumaan verrattuna tutkimukseen vastanneet ovat keskimäärin hieman Specian jäseniä nuorempia. Vastanneet olivat keskimäärin 37-vuotiaita, kun vastaavasti Specian jäsenet ovat keskimäärin 42-vuotiaita (Kuvio 5).



Kuvio 5. Kasvatustieteilijöiden ikäjakauma %

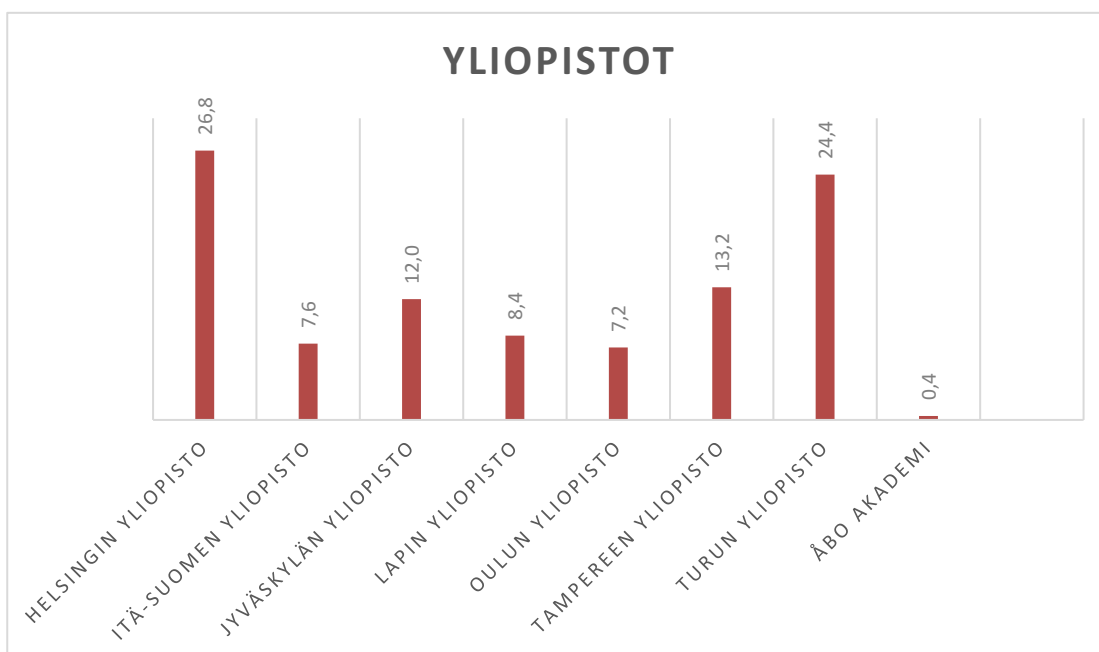
Vastaajista enemmistö (69,6 %) eli avo- tai avioliitossa ja noin neljäsosa (24,8 %) oli naimattomia. Vajaalla neljänneksellä (22 %) oli alle 7-vuotiaita ja joka neljännellä (25,2 %) 7–16-vuotiaita lapsia. Ainoastaan 6,4 %:lla vastanneista oli yli 16-vuotiaita samassa taloudessa asuvia lapsia. Reilu puolet (56,4 %) asui taloudessa, jossa ei asunut ainuttakaan lasta.

Vastaajien asuinpaikkakuntaa selvitettiin postinumeron kolmen ensimmäisen numeron avulla, jotka luokiteltiin maakunnittain. Enemmistö (36,4 %) vastanneista tuli Uudeltamaalta sekä Varsinais-Suomesta (18 %). Muiden maakuntien välille vastaajat olivat jakautuneet suhteellisen tasaisesti (1,6–6,4 %) lukuun ottamatta Etelä-Pohjanmaata, Keski-Pohjanmaata sekä Kainuuta, joissa vastaajia oli alle prosentti. Ainut maakunta, josta ei ollut vastaajia, oli Ahvenanmaa (Kuvio 6).



Kuvio 6. Vastaajat maakunnittain %

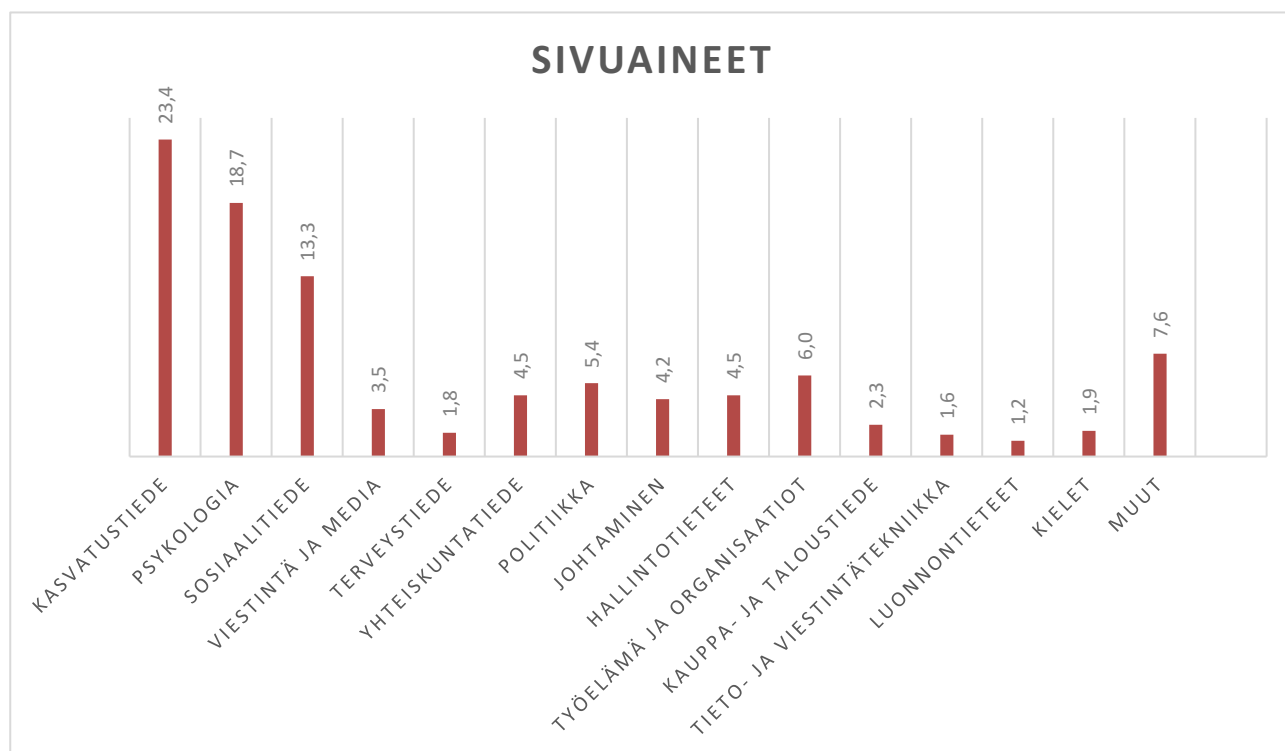
Reilu puolet (57,2 %) vastaajista ilmoitti valmistumisvuodekseen 2010–2019, ja toiseksi eniten vastaajia (28 %) oli valmistunut vuosien 2000 ja 2009 välillä. Suurin osa vastaajista (26,8 %) ilmoitti yliopistokseen Helsingin yliopiston, mutta lähes yhtä paljon (24,4 %) vastaajia oli Turun yliopistosta. Muiden yliopistojen välillä vastaajat jakautuivat melko tasaisesti lukuun ottamatta Åbo Akademia, josta vastaajia oli ainoastaan yksi (Kuvio 7).



Kuvio 7. Vastaajat yliopistoittain %

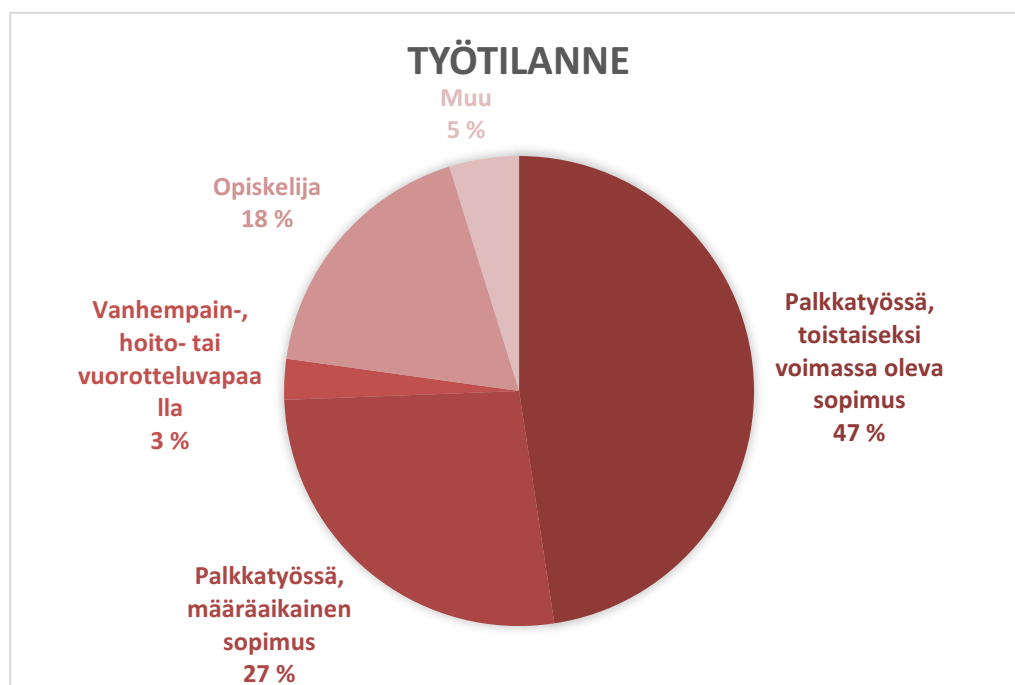
Kyselyssä vastaajat saivat ilmoittaa enintään neljä sivuainetta. Sivuaineista muodostettiin vastausten perusteella niitä kuvaavat ryhmät. Koska esimerkiksi henkilöstöhallinnon opinnot, monikulttuurisuus tai johtaminen saattavat kuulua eri yliopistoissa eri alojen alle ja sama sivuaine voi kuulua useampaan opintokokonaisuuteen, sivuaineet ryhmiteltiin niistä nousevien aihealueiden mukaisesti. Näin ollen uudeksi ryhmäksi muodostui ”työelämä ja organisaatiot”, johon kuuluvat organisaatioanalyysiin, organisaatioiden toimintaan sekä liiketoimintaosaamiseen liittyviä sivuainekokonaisuuksia. Samoilla perusteilla muodostettiin ryhmä ”tieto- ja viestintätekniikka”, jonka alle kuuluvat tietojenkäsittelyyn, informaatiotutkimukseen sekä koulutus- ja informaatioteknologiaan liittyvät sivuaineet.

Kasvatustieteet olivat vastausten perusteella yleisin sivuaine. Tähän ryhmään lukeutuvat yleinen kasvatustiede, aikuiskasvatus, varhaiskasvatus, erityispedagogiikka, pedagogiset opinnot, media-, ympäristö- ja monikulttuurinen kasvatus sekä yksittäisten aineiden opetukseen liittyvät sivuaineopinnot. Toiseksi suosituin sivuaine oli psykologia. Tämän ryhmän alla ovat yleisen psykologian lisäksi muun muassa kehitys- ja persoonallisuuspsykologia, evoluutiopsykologia sekä kasvatuspsykologia. Hyvin suosittuna sivuaineena olivat myös sosiaalitieteet mukaan lukien sosiaalityö sekä taloussosiologia (Kuvio 8).



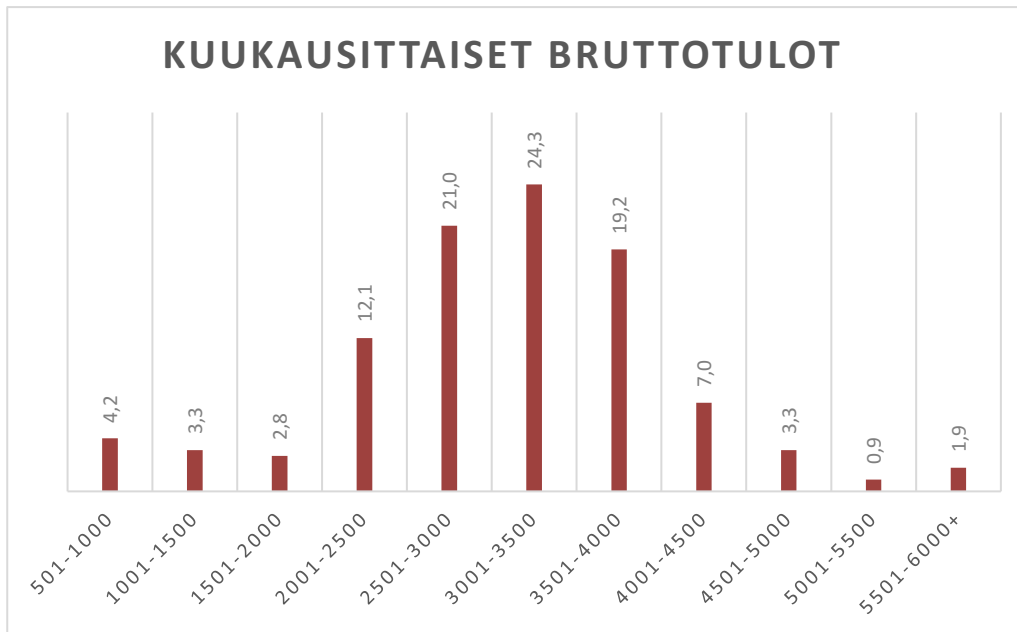
Kuvio 8. Kasvatustieteilijöiden sivuaineet %

Enemmistö vastaajista oli palkkatyössä toistaiseksi voimassa olevalla (47,6 %) tai määräaikaisella sopimuksella (26,8 %). Suurin osa heistä oli kokoaikaisessa työsuhteessa (77,2 %). Enemmistö määräaikaisella työsopimuksella työskentelevistä ilmoitti sopimuksen määräaikaisuuden syyksi työn hanke- tai projektiluonteisuuden. Moni työskenteli myös sijaisena, kesätyöntekijänä tai harjoittelijana, minkä vuoksi sopimus oli määräaikainen. Muita määräaikaaisuuteen liittyviä syitä olivat pätevyyden puuttuminen, työpaikan, työn tarpeen sekä resurssien epävarmuus tai määräaikaisuus, organisaation käytännöt, kilpailuttaminen ja epäreilu työnantaja. Muutama vastaajista ei tiennyt syitä sopimuksensa määräaikaisuudelle tai koki määräaikaisen sopimuksen lisäävän työntekijän vapautta (Kuvio 9).



Kuvio 9. Kasvatustieteilijöiden työtilanne

Kasvatustieteilijöiden palkkaa selvitettiin kysymällä kuukausittaisten bruttotulojen määrää. Vastaajista enemmistön palkkatulot ovat 2501–4000 euron välillä. Yleisin kasvatustieteilijän palkkaluokka oli 3001–3500 euroa kuukaudessa (Kuvio 10). Vastanneista ainoastaan vajaa kymmenen prosenttia oli työttömiä, lomautettuna, vanhempain-, hoito- tai vuorotteluvapaaalla tai valitsi vastausvaihtoehdoksi ”muu”. Vajaa viidennes vastanneista oli opiskelijoita. Ainutkaan vastaajista ei ilmoittanut olevansa eläkeläinen, tukityöllistetty, harjoittelija tai apurahalla työskentelevä.



Kuvio 10. Kasvatustieteilijöiden palkkatulot %

5.3 Analyysimenetelmät

Vastaukset siirrettiin e-lomakkeelta SPSS-ohjelmaan, jonka avulla aineisto analysoitiin sopivin tilastollisin menetelmin. Aluksi aineisto tarkastettiin manuaalisesti, minkä jälkeen sitä kuvailtiin suorilla prosentti- ja frekvenssijakaumilla vastaamalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”mille sektoreille ja toimialoille kasvatustieteilijät ovat sijoittuneet työelämässä?” Frekvenssitaulukon avulla selvitettiin muuttujien keski- ja hajontalukuja.

Toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, mitä työn kompetensseja kasvatustieteilijät pitivät tärkeinä eri työtehtävissä. Kompetenssit jakautuivat useampaan eri taitoon, jotka edelleen jakautuivat useampaan taitoon ja ominaisuuteen. Näiden taitojen ja ominaisuuksien rakennetta tulkittiin eksploratiivisella faktorianalyysillä. Aineiston soveltuvuutta faktorointiin arvioitiin ensin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-testillä ja Barlettin testillä. Faktorianalyysissä kommunaliteetteja tarkastelemalla kuvattiin, kuinka hyvin faktorit selittävät yksittäisten muuttujien varianssia. Mitä lähempänä kommunaliteetin arvo on yhtä, sen paremmin faktori selittää havaitun muuttujan vaihtelua. (KvantiMOTV 2004.) Lisäksi mittarin reliabiliteettia mitattiin Cronbachin alfa-kertoimella, joka mittaa mittarin konsistenssia eli yhtenäisyyttä (KvantiMOTV 2008). Reliabiliteettikertoimen avulla tarkis-

tettiin yhdistettyjen muuttujien yhteensopivuus ja varmistettiin, että muuttujat kuvaavat samaa kompetenssia. Jatkotoimenpiteenä taidoista ja ominaisuuksista muodostettiin yksi keskiarvomuuttuja kuvaamaan jokaisen kompetenssin alaisia taitoja.

Faktorianalyysin sekä reliabiliteettikertoimen tarkastelun jälkeen osasta kompetensseja jouduttiin poistamaan kysymyksiä, jotka eivät kuvanneet mitattavaa asiaa tarpeeksi hyvin eli joiden kommunaliteetit jäivät liian pieniksi. Oppimiskyvyn kompetenssin alaisista kysymyksistä poistettiin kohta ”ajan tasalla pysyminen omaan alaan liittyvästä kehityksestä”, henkilökohtaisen organisoitumisen ja ajanhallinnan kompetenssista poistettiin kohta ”oma-aloitteinen työskentely” ja ihmissuhdetaitojen kompetenssista poistettiin kohta ”muiden kanssa toimeen tuleminen”, sillä niiden kommunaliteetit jäivät pieniksi, alle 0,3. Muiden taitojen kommunaliteetit olivat riittävän suuria kuvaamaan muuttujaa, joten niistä tehtiin keskiarvomuuttujat. Faktoroinnin järkevyys tarkastettiin Bartlett’s Testin avulla ($p < 0.001$, Principal Axis Factoring). Alun perin kompetenssissa ”kommunikointitaidot” oli useampi luokka. Kirjallinen ja suullinen vuorovaikutus kuitenkin yhdistettiin yhdeksi vuorovaikutusta kuvaavaksi muuttujaksi, jotta keskiarvomuuttujaa varten saatiin tarpeeksi monta kompetenssia kuvaavaa kysymystä.

Faktoroinnin seurauksena muodostui yhteensä 15 analyysimuuttujaa, joita olivat oppimiskyky ($\alpha = ,612$), henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta ($\alpha = ,713$), henkilökohtaiset vahvuudet ($\alpha = ,757$), ongelmanratkaisukyky ja analyyttisyys ($\alpha = ,856$), ihmissuhdetaidot ($\alpha = ,788$), vuorovaikutustaidot ($\alpha = ,841$), koordinointi ($\alpha = ,773$), päätöksenteko ($\alpha = ,808$), johtaminen ja vaikuttaminen ($\alpha = ,890$), konfliktien johtaminen ($\alpha = ,925$), suunnittelu ja organisointi ($\alpha = ,828$), käsitteellistäminen ($\alpha = ,833$), luovuus, innovaatio ja muutos ($\alpha = ,729$), riskienotto ($\alpha = ,840$) sekä visiointi ($\alpha = ,871$). Jokainen muuttuja koostui vähintään kolmesta ja enintään yhdeksästä muuttujaa kuvaavasta taidosta tai ominaisuudesta (Liite 2).

Tarkempaa analyysia varten työn kompetensseja koskevat kysymykset koodattiin uudelleen kaksiluokkaisiksi, jolloin vastausvaihtoehdoista 1–3 tuli 1 = vähemmän tärkeä ja 4–5 tuli 2 = tärkeä. Lisäksi työtehtävät ryhmiteltiin uudelleen, sillä ryhmät olivat kooltaan hyvin erikokoisia ja kyselylomakkeessa vastaajilla oli mahdollisuus valita työtehtävistä useampi vaihtoehto. Uudessa ryhmitelyssä kukin vastaaja kuuluu vain yhteen luokkaan, minkä avulla tulosten analysoiminen helpottui. Uusiksi ryhmiksi muodostuivat hallinto- ja henkilöstöala ($n = 48$), johto- ja esihenkilötehtävät ($n = 36$), suunnittelu ($n = 37$), koulutus ($n = 34$), opetus ja ohjaus ($n = 39$) sekä tutkimus ($n = 17$). Ryhmittely tehtiin ammattinimikkeiden sekä ilmoitettujen työtehtävien perusteella.

Taitoja kuvaavat summamuuttujat ja työtehtävät ristiintaulukoitiin, minkä lisäksi tarkasteltiin Khiin neliötestiä. Ristiintaulukoinnin avulla selvitettiin, mitkä kompetenssit erottuvat muita tärke-

ämpinä eri työtehtävissä. Sellaisten kysymysten kohdalla, joissa tulos ei ollut tilastollisesti merkittävä, käytettiin analyysimenetelmänä kuvailevaa analyysia. Ristiintaulukoinnin avulla vertailtiin eroavaisuuksia kuvailevalla tasolla eri työtehtävien välillä. Tulosten tarkastelussa (luku 7.1) on kuitenkin esitetty vain tilastollisesti merkitsevät tulokset.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, missä määrin kasvatustieteilijöiden työelämässä tärkeinä pidetyt kompetenssit otetaan huomioon kasvatustieteellisessä koulutuksessa. Tämän kysymyksen tarkastelussa käytettiin jo aiemmin faktorianalyysin avulla muodostettuja keskiarvomuuttujia työn kompetensseista. Analyysimenetelmän valinnassa päädyttiin ristiintaulukointiin, jossa käytettiin uudelleen koodattua työn kompetensseja kuvaavaa kaksiluokkaista muuttujaa sekä koulutuksen kompetensseista alkuperäistä viisiportaista muuttujaa.

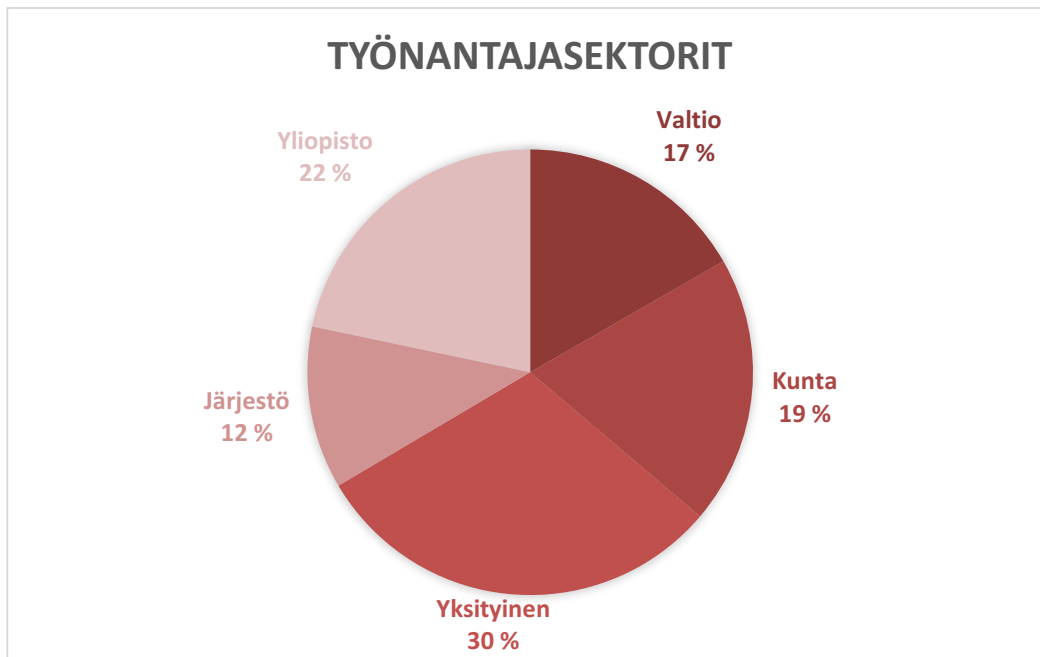
Kompetensseja työelämässä sekä koulutuksessa tarkasteltiin Khiin neliötestillä sekä Kruskal Wallisin testillä, sillä muuttujat olivat vinosti jakautuneita. Näiden avulla mitattiin näiden kahden muuttujan vastausten jakautumisen samankaltaisuutta ja tilastollista merkitsevyyttä. Tämän lisäksi tehtiin keskiarvovertailua kompetensseista työelämässä sekä koulutuksessa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä Kruskal Wallisin sekä Khiin neliön testit eivät tuoneet tuloksiin suurta lisäarvoa, sillä vain parissa kohdassa ryhmien välillä löydettiin eroja tai tulos oli tilastollisesti merkitsevä. Lopuksi Kruskal Wallisin testillä tarkasteltiin eroavaisuuksia eri yliopistojen sekä sivuainevalintojen välillä siinä, miten eri kompetensseja on huomioitu kasvatustieteellisen koulutuksen aikana.

6 TUTKIMUSTULOKSET

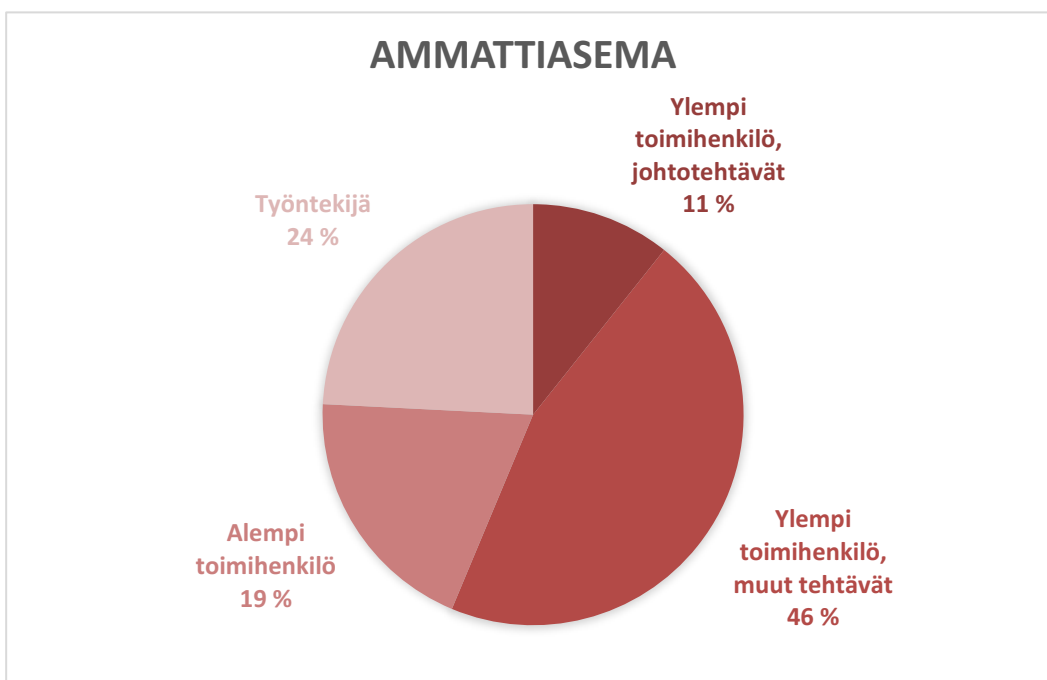
Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset. Ensin luvussa 6.1 kuvaillaan, mille sektoreille ja mihin työtehtäviin kasvatustieteilijät ovat työllistyneet. Luvussa 6.2 tarkastellaan, millaisia työn kompetensseja kasvatustieteilijät tarvitsevat työelämässä erilaisissa työtehtävissä. Lopuksi luvussa 6.3 vastataan kysymykseen, missä määrin kasvatustieteilijöiden työelämässä tärkeinä pidetyt kompetenssit otetaan huomioon koulutuksessa.

6.1 Kasvatustieteilijöiden sijoittuminen työmarkkinoille

Tulosten mukaan enemmistö kasvatustieteilijöistä työskentelee yksityisellä sektorilla ja suunnilleen joka viides työskentelee yliopistossa tai kunnalla. Valtio työllistää kasvatustieteilijöistä vajaan viidennes ja reilu kymmenes työllistyy järjestöihin. Erot työnantajasektoreille työllistymisessä eivät kuitenkaan ole kovin suuria (Kuvio 11). Yli puolet vastanneista ilmoitti toimivansa ylempinä toimihenkilöinä, ja heistä 6 % työskentelee johtotehtävissä. Joka neljäs ilmoitti olevansa työntekijä, ja vajaa viidennes toimi alempana toimihenkilönä (Kuvio 12).



Kuvio 11. Kasvatustieteilijöiden työnantajasektorit %



Kuvio 12. Kasvatustieteilijöiden ammattiasemat %

Kasvatustieteilijöiden työtehtäviä selvitetessä vastaajat saivat valita listalta useamman omaa työtään kuvaavan työtehtävän. Tämän lisäksi vastaajat pystyivät ilmoittamaan ammattinimikkeensä. Enemmistö kasvatustieteilijöistä ilmoitti työllistyneensä hallinto-, suunnittelu- ja kehitystehtäviin.

Tässä ryhmässä suurin osa vastanneista ilmoitti ammattinimikkeekseen suunnittelijan. Suunnittelijoiden ryhmään kuului erityis-, koulutus-, hanke-, projekti- sekä kehittämissuunnittelijoita. Toiseksi yleisin hallinto-, suunnittelu- ja kehitystehtävien ammattinimikkeistä oli asiantuntija. Pelkän asiantuntijan lisäksi ammattinimikkeeksi oli ilmoitettu myös henkilöstö-, erikois- sekä koulutusasiantuntija. Näiden lisäksi yleisiä ammattinimikkeitä olivat koulutukseen sekä henkilöstöön liittyvät ammattinimikkeet. Koulutuksen alaan liittyviä ammattinimikkeitä olivat muun muassa opintosihteeri, koulutussihteeri, rehtori sekä amanuenssi. Henkilöstöön liittyvissä tehtävissä työskenteli pääasiassa HRD-asiantuntijoita (human resources development) eli henkilöstön kehittämisen asiantuntijoita, HR-assistentteja (human resources) sekä HR-suunnittelijoita, jotka työskentelevät henkilöstöhallinnon tehtävissä. Muita hallinto-, suunnittelu- ja kehitystehtäviin liittyviä ammattinimikkeitä olivat erilaiset koordinaattorit sekä laatu- ja projektipäälliköt.

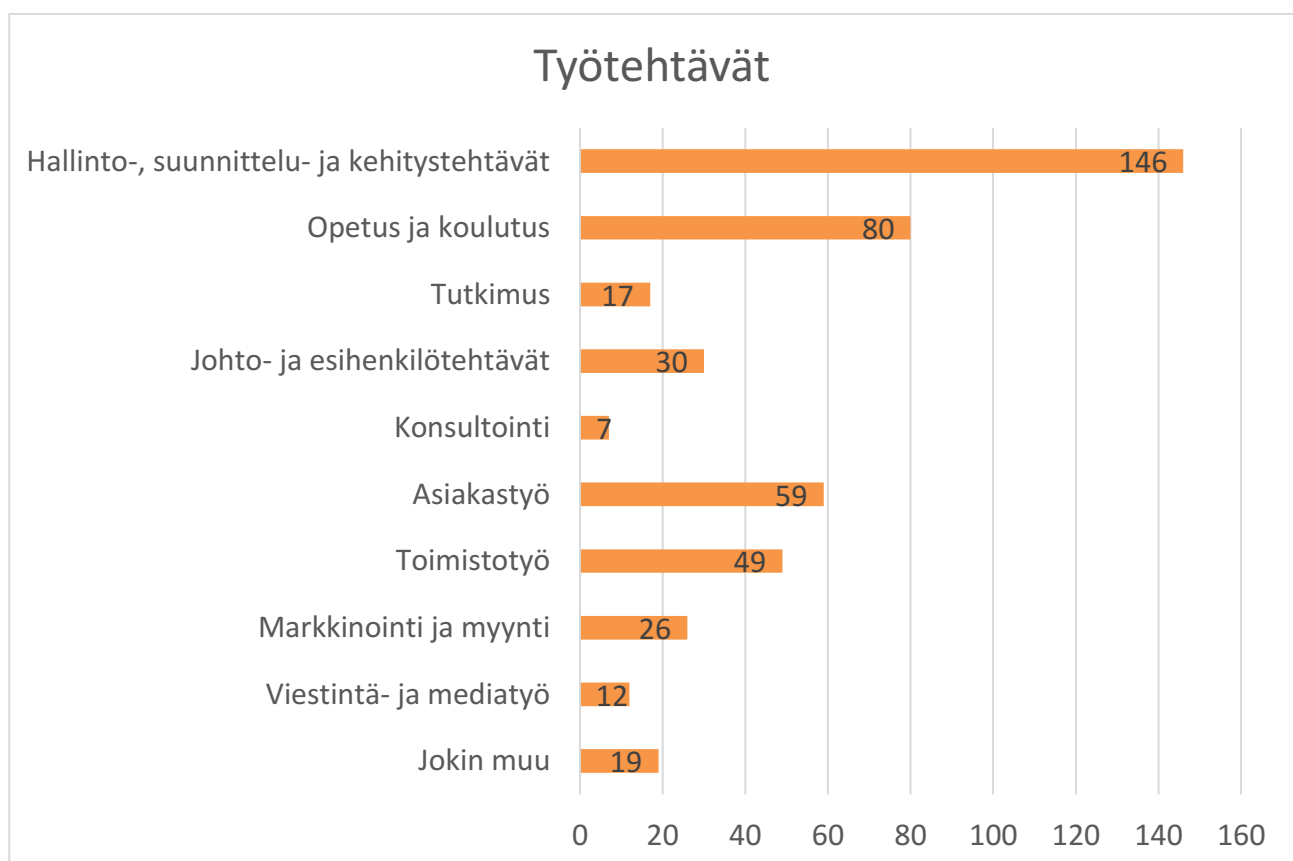
Toiseksi yleisin kasvatustieteilijöiden työtehtävä oli opetukseen ja koulutukseen liittyvät tehtävät. Tässä ryhmässä suurin osa toimi opetustehtävissä. Ryhmässä oli erityisopettajia, lastentarhanopettajia, luokanopettajia, yksittäisten aineiden opettajia sekä yliopisto-opettajia. Opetus- ja koulutustehtävissä oli myös ryhmä koulutuksen parissa työskenteleviä koulutussuunnittelijoita, koulunkäynninohjaajia, oppilaanohjaajia sekä lastenohjaajia. Lisäksi ryhmässä oli hajanainen joukko erilaisia projekti- ja hankevastaavia, henkilöstösuunnittelijoita ja -päälliköitä, koordinaattoreita, suunnittelijoita sekä asiantuntijoita. Heistä osa ilmoitti koulutuksen tai opetuksen olevan osa heidän työtään.

Kolmanneksi yleisimpään ryhmään kuuluivat vastaajat, jotka ilmoittivat tekevänsä toimistotyötä. Enemmistö heistä teki töitä koulutuksen parissa esimerkiksi koulutussihiteereinä, -koordinaattoreina, -suunnittelijoina, -asiantuntijoina sekä erilaisissa koulutustehtävissä. Toimistotyötä ilmoitti tekevänsä myös joukko asiantuntijoita, suunnittelijoita sekä koordinaattoreita ja henkilöstöalan tehtävissä toimivia kasvatustieteilijöitä. Muille aloille kasvatustieteilijät olivat työllistyneet tasaisesti. Tutkimustehtävissä työskentelevistä enemmistö ilmoitti olevansa tutkijoita. Tutkija-nimikkeeseen lisäksi joukosta löytyi tutkijatohtoreita, tutkimusavustajia sekä väitöskirjatutkijoita. Muita tutkimustyöhön liittyviä ammattinimikkeitä olivat harjoittelija, tohtorikoulutettava, koulutusasiantuntija, yliopistolehtori, projektipäällikkö sekä arviointisuunnittelija.

Johto- ja esihenkilötehtävien ryhmässä esiintyi erilaisten johtajien ja päälliköiden ammattinimikkeitä kuten hallinto-, kehittämis-, henkilöstö ja koulutuspäälliköitä sekä HR-, sektori- ja toiminnanjohtajia. Näiden lisäksi ammattinimikkeissä esittäytyi yksittäinen suunnittelija. Asiakastyössä kasvatustieteilijät ovat työllistyneet erilaisiin ohjaajan ja kouluttajien tehtäviin. Alalta löytyy opinto-, liikunnan- ja ammatillisia koulutusohjaajia, työvalmentajia sekä erilaisia kouluttajia. Muita

asiakastyötä tekeviä kasvatustieteilijöitä ovat muun muassa asiantuntijat, palveluassistentit ja -suunnittelijat, henkilöstökonsultit sekä asiakasvastaajat. Osa on työllistynyt myös muihin kuin kasvatustieteen aloille, esimerkiksi myyjän ja tarjoilijan tehtäviin.

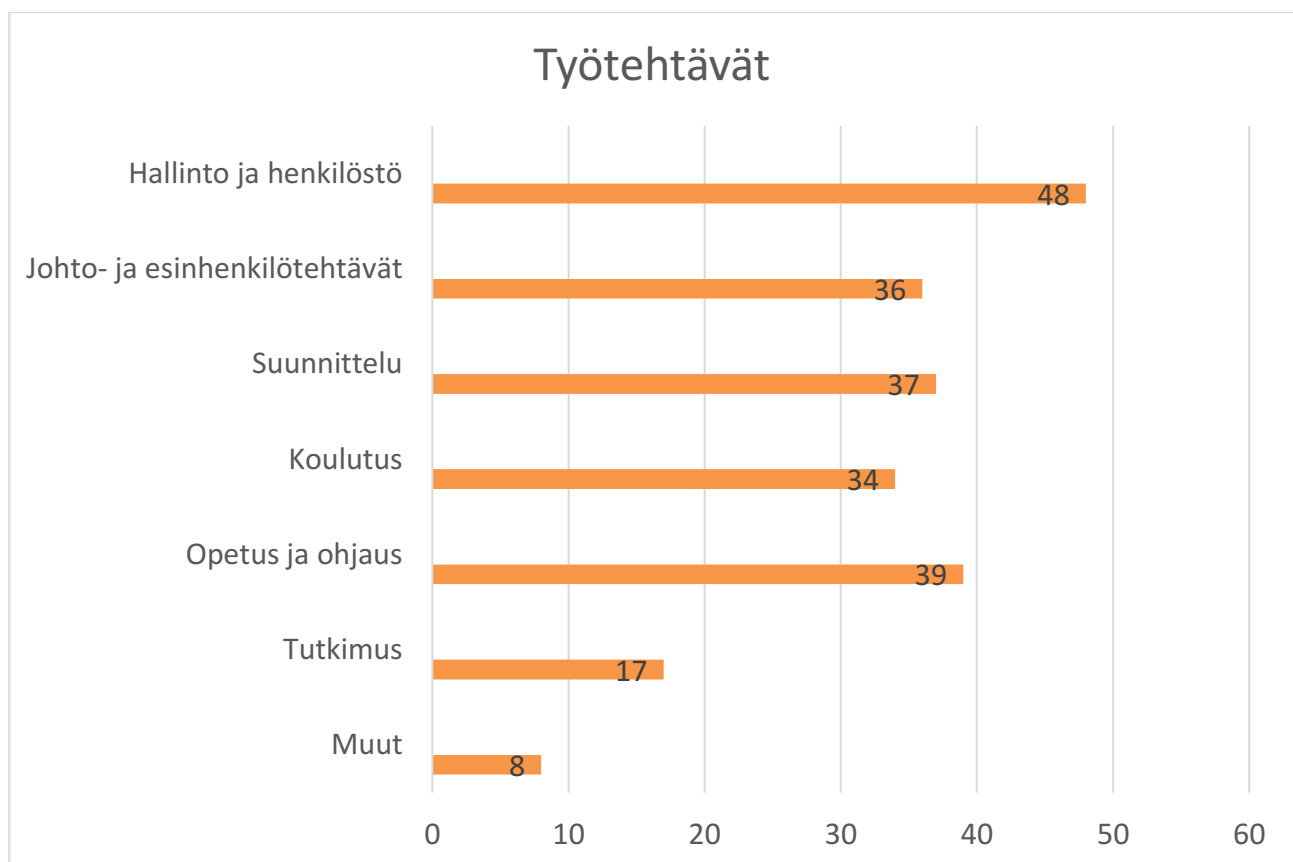
Konsultointityötä tekevien ryhmä oli hyvin pieni ja siinä työskentelevillä oli hyvin erilaisia ammattinimikkeitä, muun muassa henkilöstökonsultti, koulutuksen asiantuntija sekä projektikoordinaattori. Enemmistö markkinoinnin ja myynnin tehtävissä työskentelevistä oli erilaisia päälliköitä ja johtajia, muun muassa henkilöstö-, koulutus- ja yhteyspäälliköitä. Lisäksi tehtävissä toimi suunnittelijoita sekä asiantuntijoita. Viestintä- ja mediatyön tehtävissä työskenteli erilaisia koordinaattoreita kuten projekti- ja viestintäkoordinaattoreita, asiantuntijoita ja suunnittelijoita. Muita ryhmään kuuluvia ammattinimikkeitä olivat koulutuspäällikkö sekä opintosihteerit. Jos vastaajat eivät löytäneet listasta työtään kuvaavaa työtehtävää, saivat he valita myös vaihtoehdon ”muu”. Tämän ryhmän alle jäi joukko sekalaisia ammattinimikkeitä, kuten erilaisissa johto- tai asiantuntijatehtävissä toimivia hanke- ja projektipäälliköitä sekä HR- ja erityisasiantuntijoita. Lisäksi ryhmään kuului ohjaajia, kouluttajia, suunnittelijoita, koordinaattoreita sekä henkilöstöalan työntekijöitä (Kuvio 13).



Kuvio 13. Kasvatustieteilijöiden työtehtävät ($n = 219$)

6.2 Kasvatustieteilijöiden kompetenssit eri työtehtävissä

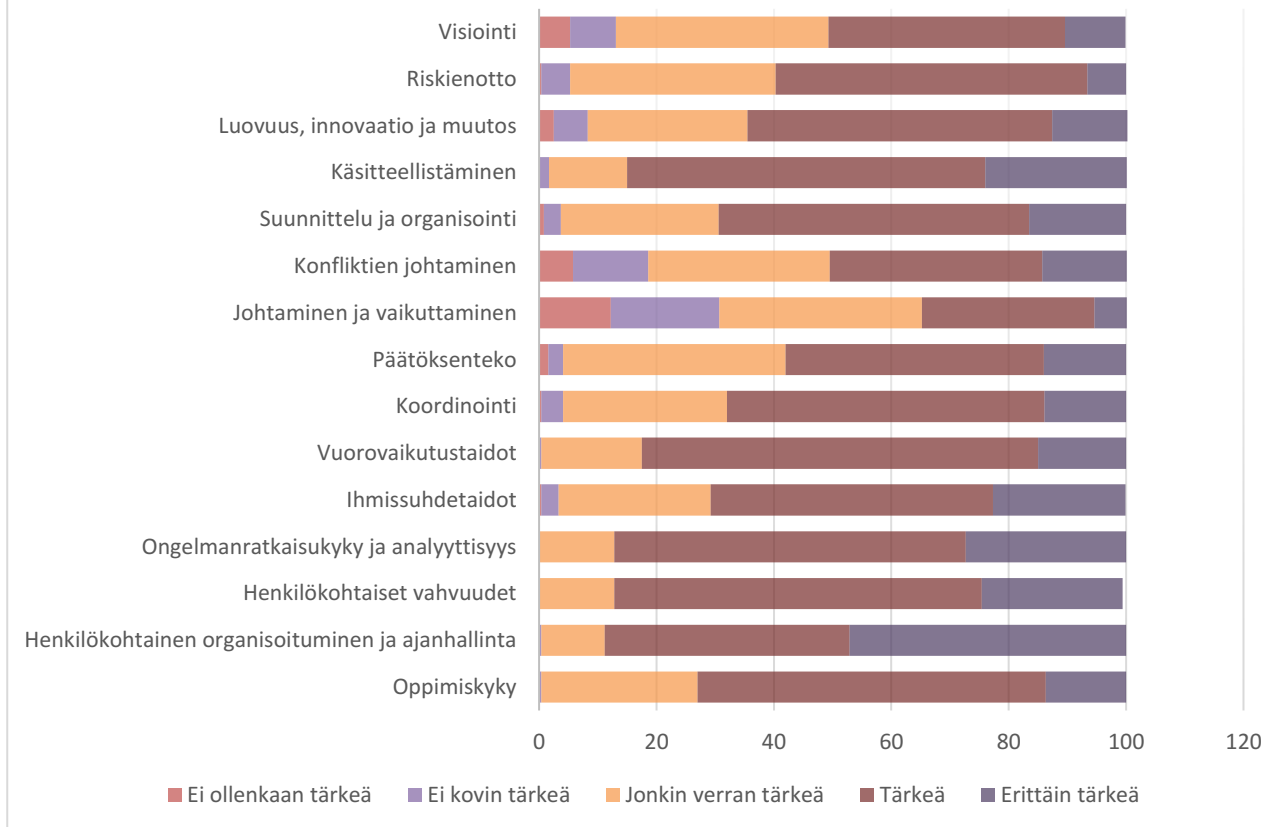
Vastaajia pyydettiin arvioimaan eri kompetenssien tärkeyttä omissa työtehtävissään viisiportaisella likert-asteikolla, kun 1 = ei ollenkaan tärkeä, 2 = ei kovin tärkeä, 3 = jonkin verran tärkeä, 4 = tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä. Jatkotarkastelua varten työn kompetensseja koskevat kysymykset koodattiin uudelleen kahteen ryhmään, jolloin 1–3 tuli 1 = vähemmän tärkeä ja 4–5 tuli 2 = tärkeä. Tämän vuoksi myös vastausten keskiarvot ilmoitettiin asteikolla 1 – 2. Tämän lisäksi työtehtävät koodattiin uudelleen kuuteen ryhmään, joita ovat hallinto- ja henkilöstöala, johto- ja esinhenkilötehtävät, suunnittelu, koulutus, opetus ja ohjaus sekä tutkimus (Kuvio 14).



Kuvio 14. Uudelleen ryhmitellyt työtehtävät ($n = 219$)

Yleisesti ottaen kasvatustieteilijät pitävät kaikkia kompetensseja tärkeinä työelämässä. Osa kompetensseista kuitenkin erottuu hieman muita selkeämmin. Erityisesti henkilökohtaista organisoitumista ja ajanhallintaa, käsitteellistämistä, vuorovaikutustaitoja, henkilökohtaisia vahvuuksia sekä ongelmanratkaisukykyä ja analyttisyyttä pidetään työelämässä tärkeinä. Tässä luvussa tarkastellaan kunkin kompetenssin tärkeyttä eri työtehtävissä (Kuvio 15).

KASVATUSTIETEILIJÖIDEN TYÖELÄMÄN KOMPETENSSIT



Kuvio 15. Kasvatustieteilijöiden kompetenssit työelämässä %

Itsensä johtaminen työelämässä

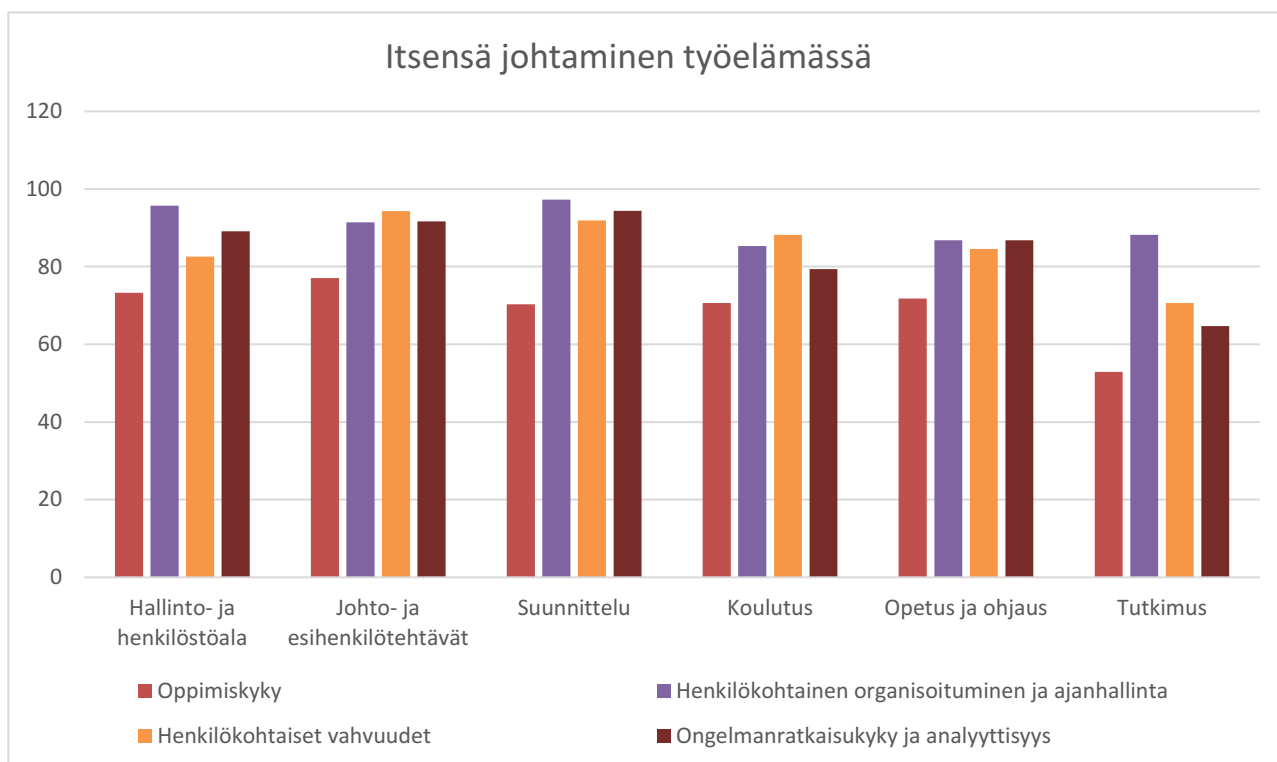
Itsensä johtamisen kompetenssi jakautuu neljään taitoon, joita ovat oppimiskyky, henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta, henkilökohtaiset vahvuudet sekä ongelmanratkaisukyky ja analyttisyys.

Oppimiskykyä pidettiin tämän aineiston mukaan jokaisessa työtehtävässä enemmistön mukaan tärkeänä. Yli 70 % jokaisessa työtehtävässä tutkimustyötä tekeviä lukuun ottamatta oli sitä mieltä, että oppimiskyky on heidän työtehtävissään tärkeä. Tutkimustyötä tekevistä kompetenssia piti tärkeänä vain reilu puolet (52,9 %) vastanneista. Alkuperäisen viisiportaisen asteikon mukaan vaihtoehto erittäin tärkeä painottui hieman muita enemmän hallinto- ja henkilöstöalalla (15,6 %) sekä suunnittelun (24,3 %) ja koulutuksen (17,6 %) tehtävissä. Millään alalla ei ollut valittu vaihtoehtoa ei ollenkaan tärkeä.

Henkilökohtaisen organisoitumisen ja ajanhallinnan kompetenssi erottui muita kompetensseja hieman tärkeämpänä kasvatustieteilijöiden työtehtävissä. Vastanneista reilu enemmistö (91,3 %) piti henkilökohtaista organisoitumista ja ajanhallintaa tärkeinä. Kaikkein eniten kompetenssin tärkeys korostui suunnittelutehtävissä ($ka = 1,97$) sekä hallinto- ja henkilöstöalalla ($ka = 1,96$). Viisiportaisen asteikon mukaan kaikista vastanneista keskimäärin puolet piti kompetenssia erittäin tärkeänä. Johto- ja esihenkilötehtävissä vastausvaihtoehtoa erittäin tärkeä oli vastattu eniten (62,9 %), mutta vastaukset olivat jakautuneet tässä työtehtävässä muita laajemmin. Vajaa kymmenes (8,6 %) johto- ja esihenkilötyötä tekevistä ei pitänyt kompetenssia kovin tärkeänä. Vähiten henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta painottuivat koulutuksen ($ka = 4,32 / 5$) sekä opetuksen ja ohjauksen ($ka = 4,21 / 5$) tehtävissä. Opetuksen ja ohjauksen tehtävissä 13,2 % ja koulutuksen tehtävissä 14,7 % koki kompetenssin työssään vähemmän tärkeäksi.

Enemmistö vastaajista (86,5 %) piti henkilökohtaisia vahvuuksia tärkeinä työelämässä. Myös tämä kompetenssi erottui positiivisesti muihin itsensä johtamisen alaisiin kompetensseihin verrattaessa. Eniten kompetenssin tärkeys korostui johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,94$), joissa 94,3 % piti sitä tärkeänä. Erot eri työtehtävien välillä olivat kuitenkin pieniä. Vähiten tärkeänä henkilökohtaisia vahvuuksia pidettiin tutkimustyössä ($ka = 1,71$), jossa vajaan kolmanneksen mielestä kompetenssi oli vähemmän tärkeä. Alkuperäisen viisiportaisen asteikon mukaan kompetenssin tärkeys korostui hieman muita enemmän johto- ja esihenkilötehtävissä, joissa 31,4 % koki kompetenssin erittäin tärkeäksi ja vain 5,7 % jonkin verran tärkeäksi. Myös opetuksen ja ohjauksen, koulutuksen sekä hallinto- ja henkilöstöalan tehtävissä kompetenssi koetaan erittäin tärkeäksi (26,1–28,2 %), mutta vastaukset painottuvat johto- ja esihenkilötehtäviä enemmän vaihtoehtoon jonkin verran tärkeä (11,8–17,4 %). Vaihtoehdot ei kovin tärkeä ja ei ollenkaan tärkeä eivät tulleet tässä kompetenssissa ollenkaan valituiksi.

Vastanneista kasvatustieteilijöistä 86,5 % kokee ongelmanratkaisukyvyn ja analyttisyyden tärkeäksi työtehtävissään. Erityisesti sen tärkeys painottuu johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,92$) sekä suunnittelutehtävissä ($ka = 1,94$). Alkuperäisen asteikon mukaan johto- ja esihenkilötehtävissä työskentelevistä jopa 44,4 % ilmoittaa kompetenssin olevan työssään erittäin tärkeä. Tutkimustyössä kompetenssi koetaan vähiten tärkeäksi ($ka = 3,94 / 5$). Itsensä johtamisen alaisista kompetensseista kaikki koetaan työelämässä tärkeiksi. Työtehtävien välillä oli pieniä eroja siinä, kuinka tärkeiksi kompetenssit koettiin, mutta ne eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Itsensä johtamisen kompetensseja kuvataan kuviossa 16.



Kuvio 16. Itsensä johtaminen työelämässä

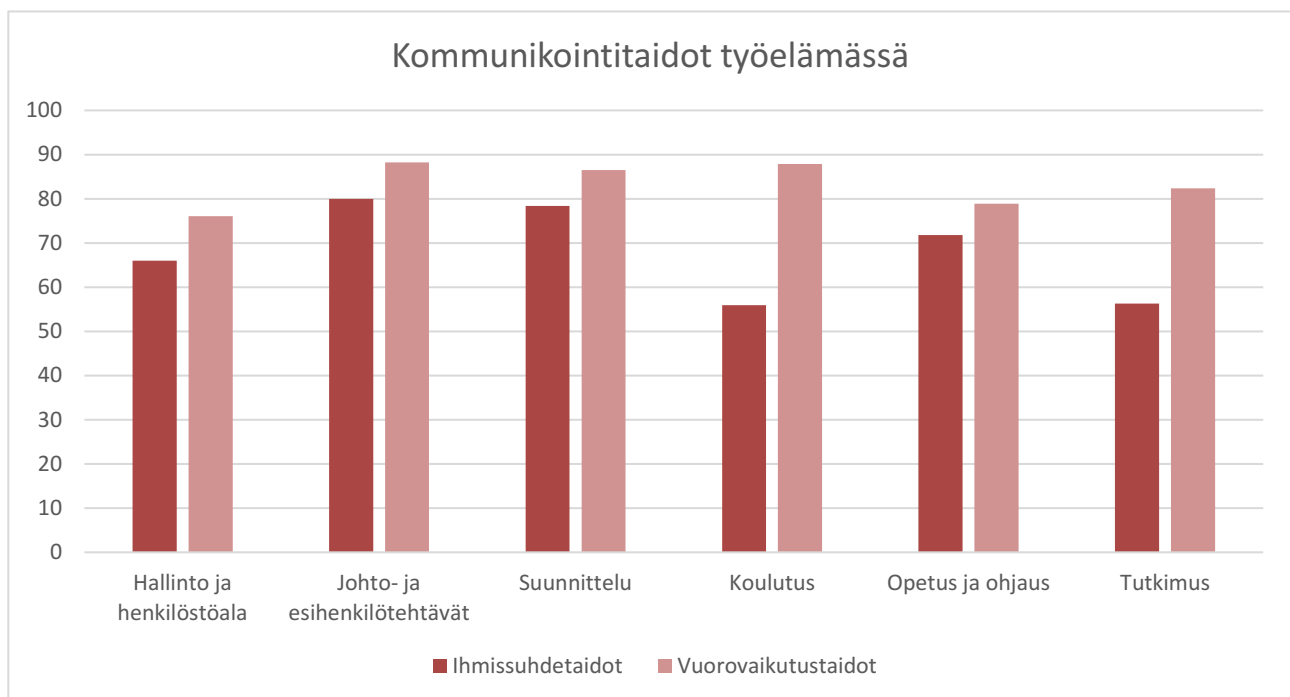
Kommunikointitaidot työelämässä

Kommunikointitaitojen kompetenssi jakautuu kahteen taitoon, joita ovat ihmissuhdetaidot sekä vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat myös kuuntelutaidot sekä suullinen ja kirjallinen kommunikointi.

Enemmistö (69,2 %) piti ihmissuhdetaitoja tärkeinä työtehtävissään. Erityisesti kompetenssin tärkeys painottuu johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,80$) sekä suunnittelutyössä ($ka = 1,78$), joissa kompetenssia pitivät tärkeänä noin 80 % vastanneista. Vähiten tärkeänä sitä pidettiin koulutuksen tehtävissä ($ka = 1,56$) sekä tutkimustyössä ($ka = 1,56$). Kompetenssin tärkeyden painotus näkyy johto- ja esihenkilötehtävissä myös viisiportaisella asteikolla, jossa vastausprosentti kohdassa erittäin tärkeä on kyseisen työtehtävän kohdalla suurin (34,3 %). Vastausvaihtoehto erittäin tärkeä korostuu myös opetus- ja ohjaustehtävissä (28,2 %) sekä suunnittelutehtävissä (24,3 %). Vaikka kompetenssi koetaan yleisesti ottaen tärkeäksi, vajaan kolmanneksen mielestä se on vain jonkin verran tärkeä ja vajaan 4 %:n mielestä ei kovin tai ei ollenkaan tärkeä.

Vuorovaikutustaitoja piti tärkeänä selkeä enemmistö (82,9 %). Tulokset olivat jakautuneet työtehtävien välille hyvin tasaisesti, eikä ainutkaan työtehtävä poikennut selkeästi muista. Viisiportaista asteikkoa tarkasteltaessa hallinto- ja henkilöstöalan sekä opetuksen ja ohjauksen tehtävissä

enemmistö piti vuorovaikutustaitoja tärkeinä, mutta painotus oli hieman enemmän vastausvaihtoehdossa jonkin verran tärkeä kuin erittäin tärkeä. Hallinto- ja henkilöstöalalla kompetenssia piti jonkin verran tärkeä vajaa neljännes (23,9 %) ja opetuksen ja ohjauksen tehtävissä vajaa viidennes (18,4 %). Vastausvaihtoehto erittäin tärkeä korostui muihin tehtäviin verrattaessa hieman enemmän johto- ja esihenkilötehtävissä (23,5 %), suunnittelutehtävissä (18,9 %) sekä tutkimustyössä (17,6 %). Kommunikointitaitojen kompetensseja kuvataan kuviossa 17.



Kuvio 17. Kommunikointitaidot työelämässä

Ihmisten ja asioiden johtaminen työelämässä

Ihmisten ja asioiden johtaminen koostuu viidestä taidosta, joita ovat koordinointi, päätöksenteko, johtaminen ja vaikuttaminen, konfliktien johtaminen sekä suunnittelu ja organisointi.

Koordinointia piti tärkeänä 66,5 % vastanneista. Tässä kompetenssissa ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja yhteydessä työtehtäviin. Khiin neliö -testin mukaan $X^2(5, n = 209) = 17,462$; $p = 0,004$. Aineistosta erottuivat reilusti muita paremmin johto- ja esihenkilötehtävät, jossa koordinointia piti tärkeänä lähes jokainen vastanneista (94,3 %, $ka = 1,94$). Kaikkein vähiten koordinoinnin tärkeys painottui hallinto- ja henkilöstöalalla ($ka = 1,53$), jossa sitä piti tärkeänä vain reilu puolet

vastanneista (53,2 %). Viisiportaisessa aineistossa tutkimustyössä näkyi ero muihin siinä, että vastaukset painottuivat muita enemmän vaihtoehtoon ei kovin tärkeä (17,6 %).

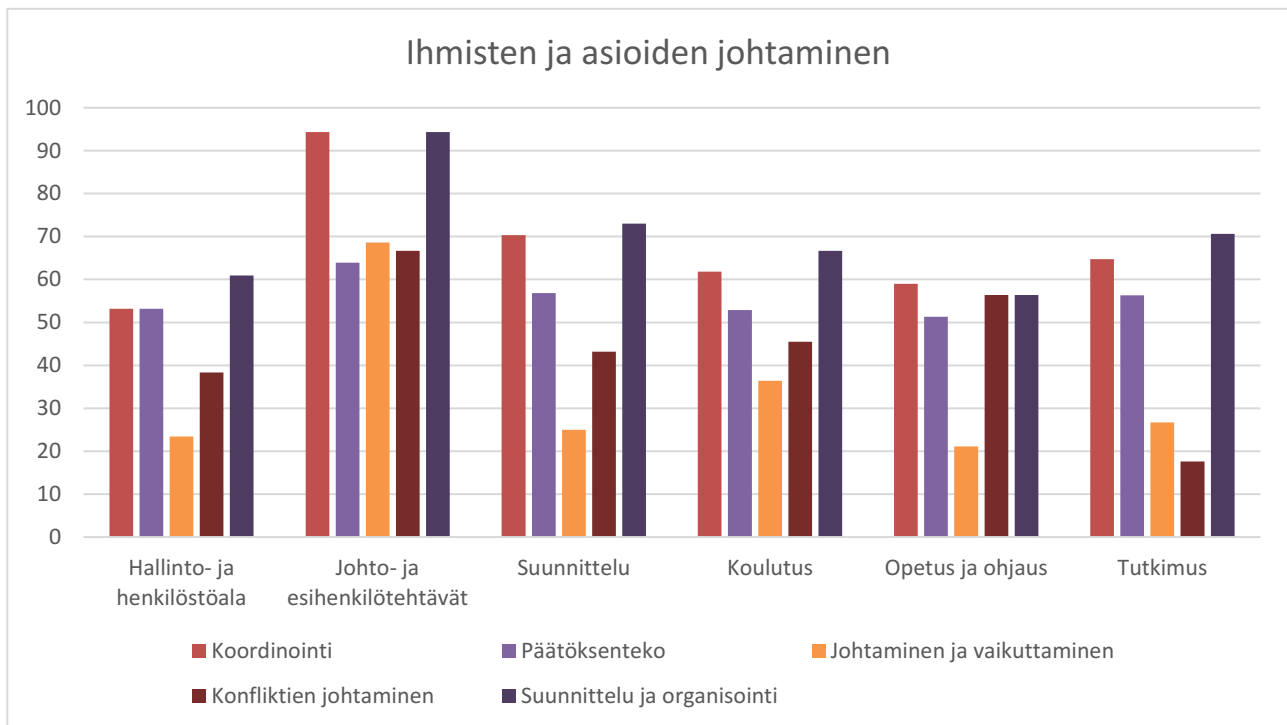
Päätöksentekoa piti tärkeänä työelämässä reilu puolet vastaajista (55,5 %). Tärkeimpänä sitä pidettiin johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,64$), mutta niissäkään ero muihin ryhmiin ei ollut erityisen suuri. Tuloksissa ei näy suurta vaihtelua päätöksenteon tärkeydessä eri alojen välillä. Alkuperäistä viisiportaista asteikkoa tarkasteltaessa huomataan kuitenkin, että ainoat työtehtävät, joissa kompetenssissa on käytetty vaihtoehtoa ei ollenkaan tärkeä, ovat tutkimus (6,3 %) sekä opetus- ja ohjaustyö (5,1 %). Tutkimuksen työtehtävissä myös vaihtoehto erittäin tärkeä on aineistossa vähiten valittu vaihtoehto (6,3 %).

Johtamisen ja vaikuttamisen tärkeys työelämässä ei ollut yhtä yksiselitteinen kuin monissa muissa kompetensseissa. Työtehtävien välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa johtamisen ja vaikuttamisen tärkeyteen työelämässä. Khiin neliö -testin mukaan $X^2 (5, n = 204) = 25,783; p < 0,001$. Tärkeänä sitä piti vain kolmasosa kaikista vastaajista. Kaikista tärkeimpänä sitä pidettiin johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,69$) ja vähiten tärkeänä opetus- ja ohjaustehtävissä ($ka = 1,21$). Tarkemmassa tarkastelussa viisiportaisella asteikolla huomataan, että ainoat työtehtävät, joissa kukaan ei ole valinnut vaihtoehtoa erittäin tärkeä, ovat hallinto- ja henkilöstöala sekä tutkimus. Näissä kahdessa työtehtävässä on myös suurin vastausprosentti kohdassa ei ollenkaan tärkeä. Muuten vastausvaihtoehtoihin oli vastattu samojen työtehtävien välillä hyvin monipuolisesti. Lähes jokaisessa työtehtävässä vastauksia oli eniten kohdassa jonkin verran tärkeä.

Myös konfliktien johtamisessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja yhteydessä kasvatustieteilijöiden työtehtäviin. Khiin neliö -testin mukaan $X^2 (5, n = 204) = 14,529; p = 0,013$. Kompetenssi oli jakautunut vastausvaihtoehtoiltaan melko laajasti. Vähän vajaa puolet (46,9 %) kaikista vastanneista piti sitä tärkeänä työelämässä. Tässäkin kompetenssin tärkeys painottui johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,67$) työskentelevien keskuudessa, ja vähiten tärkeänä sen kokivat tutkimustyötä ($ka = 1,18$) tekevät sekä toiseksi vähiten hallinto- ja henkilöstöalalla ($ka = 1,38$) työskentelevät. Viittä eri vastausvaihtoa tarkasteltaessa suurin painotus vaihtoehdossa erittäin tärkeä on opetus- ja ohjaustyötä tekevillä (23,1 %). Vaihtoehto ei ollenkaan tärkeä on saanut eniten vastauksia tutkimuksen työtehtävissä (17,6 %). Ainut työtehtävä, jossa vaihtoehto ei ollenkaan tärkeä ei ollut ollenkaan valittuna, oli suunnittelu.

Suunnittelua ja organisointia piti tärkeänä 69,6 % vastanneista. Erot työtehtävien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa suunnittelun ja organisoinnin kompetenssiin. Khiin neliö -testin mukaan $X^2 (5, n = 207) = 15,275; p = 0,009$. Taidon tärkeys korostui huomattavasti muita enemmän johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,94$) sekä hieman suunnittelutehtävissä ($ka = 1,73$) ja tutkimuksessa ($ka = 1,71$). Vähiten tärkeänä sitä pidettiin opetuksen ja ohjauksen tehtävissä, joissa

reilu puolet (56,4 %) piti sitä tärkeänä. Sama näkyy myös viisiportaisella asteikolla, jossa opetuksen ja ohjauksen työtehtävissä parissa työskentelevät ovat ainoa ryhmä, jossa on valittuna vaihtoehto ei ollenkaan tärkeä (2,6 %). Suurimmat painotukset toisessa ääripäässä kohdassa erittäin tärkeä näkyvät johto- ja esihenkilötehtävissä (34,3 %) sekä koulutuksen tehtävissä (18,2 %). Muuten vastaukset painottuvat suurimmaksi osaksi kaikissa työtehtävissä vaihtoehtoon tärkeä (53,1 %) sekä jonkin verran tärkeä (27,5 %). Ihmisten ja asioiden johtamisen kompetensseja kuvataan kuviossa 18.



Kuvio 18. Ihmisten ja asioiden johtaminen

Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen

Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen koostuu neljästä taidosta, joita ovat käsitteellistäminen, luovuus, innovaatio ja muutos, riskinotto sekä visiointi.

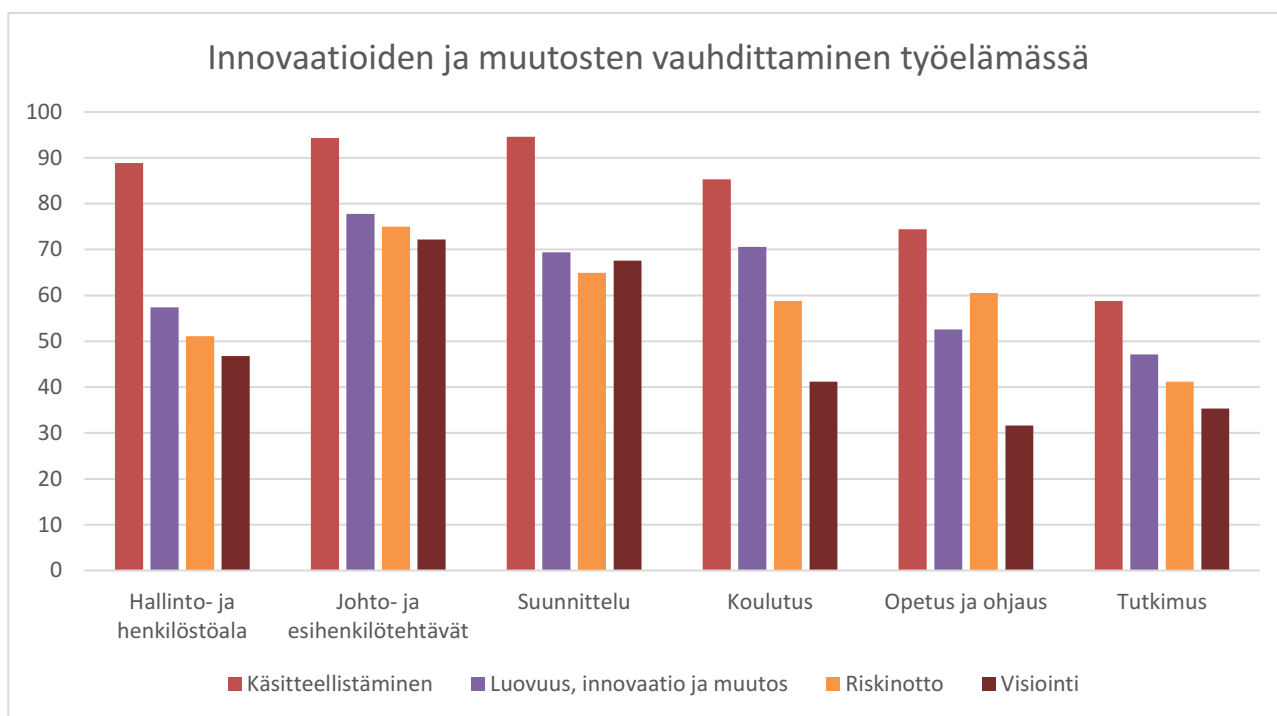
Enemmistö vastaajista piti käsitteellistämistä työtehtävissään tärkeänä (85 %). Työtehtävien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja yhteydessä kompetenssiin. Khiin neliö -testin mukaan $X^2(5, n = 207) = 18,198; p = 0,003$. Kompetenssin tärkeys painottui hieman muita enemmän johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,94$) sekä suunnittelutehtävissä ($ka = 1,95$), mutta muuten vastaukset olivat hyvin samankaltaisia muiden työtehtävien välillä lukuun ottamatta tutkimusta, jossa taitoa piti

tärkeänä vain reilu puolet (58,8 %) vastaajista. Toisaalta viisiportaista asteikkoa tarkasteltaessa tutkimustyötä tekevien vastauksissa painottui vaihtoehto erittäin tärkeä (29,4 %) ja vastaukset olivat jakautuneet eri vaihtoehtojen välille hyvin laajasti. Muita aloja, jossa käsitteellistämistä pidetään erittäin tärkeänä, ovat suunnittelu (35,1 %) sekä johto- ja esihenkilötehtävät (28,6 %).

Vastanneista 63,5 % piti luovuutta, innovaatiota ja muutosta tärkeinä työelämässään. Johto- ja esihenkilötehtävissä sekä koulutuksen tehtävissä kompetenssin tärkeys korostui hieman muita enemmän. Muiden alojen kesken kompetenssin tärkeys oli jakautunut niin, että noin puolet koki sen tärkeäksi. Johto- ja esihenkilötehtävät korostuivat myös viisiportaisella asteikolla, jossa kompetenssi koettiin erittäin tärkeäksi (30,6 %) muita aloja useammin. Muilla aloilla kompetenssia piti erittäin tärkeänä noin 10 % vastaajista. Hallinto- ja henkilöstöalalla vaihtoehto erittäin tärkeä oli valittu harvimminkin (4,3 %) ja alalla korostui myös hieman vastausvaihtoehto ei ollenkaan tärkeä (4,3 %).

Vastanneista pieni enemmistö (59,8 %) piti riskinottoa työtehtävissään tärkeänä. Tässä aineistossa johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,75$) työskentelevät kokivat kompetenssin muissa tehtävissä työskenteleviä enemmän tärkeiksi. Lisäksi kompetenssi korostui hieman suunnittelutyössä ($ka = 1,65$) sekä opetus- ja ohjaustehtävissä ($ka = 1,61$). Erot muihin ryhmiin verrattaessa eivät kuitenkaan olleet merkittävän suuria. Viisiportaisella asteikolla vastausten erittäin tärkeä määrä korostui hieman muita enemmän johto- ja esihenkilötehtävissä (11,1 %) sekä tutkimuksessa (11,8 %). Tutkimus oli myös ainut ryhmä, jossa oli valittuna vaihtoehto ei ollenkaan tärkeä (5,9 %).

Noin puolet vastaajista koki visioinnin työtehtävissään tärkeäksi. Työtehtävien välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitseviä eroja. Khiin neliö -testin mukaan $X^2(5, n = 209) = 19,553; p < 0,002$. Tärkeimmäksi visioinnin kompetenssi koettiin johto- ja esihenkilötehtävissä ($ka = 1,72$) sekä suunnittelutyössä ($ka = 1,68$). Vähemmän tärkeäksi se koettiin opetus- ja ohjaustehtävissä ($ka = 1,32$) sekä tutkimuksessa ($ka = 1,35$). Viisiportaisella asteikolla se koettiin erittäin tärkeäksi johto- ja esihenkilötehtävissä (22,2 %) sekä tutkimuksessa (17,6 %) muita työtehtäviä enemmän. Johto- ja esihenkilötehtävät oli myös ainut ryhmä, jossa kukaan ei ollut valinnut vaihtoehtoja ei kovin tärkeä tai ei ollenkaan tärkeä. Muissa ryhmissä vastaukset olivat jakautuneet melko tasaisesti niin, että 4,8 %:n mielestä kompetenssi ei ollut ollenkaan tärkeä ja 8,1 %:n mielestä ei kovin tärkeä. Suurin osa kaikista vastanneista koki kompetenssit työtehtävissään joko tärkeiksi (39,7 %) tai jonkin verran tärkeiksi (36,8 %). Innovaatioiden ja muutosten vauhdittamisen kompetensseja kuvataan kuviossa 19.



Kuvio 19. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen työelämässä.

6.3 Työn kompetenssit ja koulutus

Kompetenssien huomioimista koulutuksessa oli arvioitu asteikolla 1–5, kun 1 = ei huomioitu ollenkaan, 2 = huomioitiin vähäisesti, 3 = huomioitiin jonkin verran, 4 = huomioitiin melko paljon ja 5 = huomioitiin erittäin paljon. Ristiintaulukoinnissa työn kompetensseista on käytetty uudelleen koodattua kaksiluokkaista muuttujaa. Keskimäärin kompetensseja oli huomioitu koulutuksessa jonkin verran sekä melko paljon. Keskiarvoltaan koulutuksessa huomioitiin eniten käsitteellistämistä ($ka = 3,90$, $kh = ,887$) sekä oppimiskykyä ($ka = 3,69$, $kh = ,952$). Vähimmälle huomiolle olivat jääneet konfliktien johtaminen ($ka = 2,03$, $kh = ,929$) sekä riskienotto ($ka = 2,09$, $kh = ,850$). Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että kaikki kokivat kompetenssit tärkeinä työelämässä riippumatta siitä, kuinka paljon niitä oli huomioitu koulutuksen aikana. Kompetenssien huomioimista koulutuksessa tarkasteltiin myös sivuainevalintojen näkökulmasta, mutta eroja näistä ei löytynyt. Yliopistojen välisiä eroja löytyi vähäisesti.

Itsensä johtaminen työelämässä ja koulutuksessa

Ainoassakaan itsensä johtamisen kompetenssin alaisessa taidossa ei ollut yliopistojen tai sivuainevalintojen välillä eroja siinä, kuinka paljon koulutuksessa huomioidaan oppimiskykyä. Puolet vastaajista koki, että oppimiskyvyn kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa melko paljon. Joka neljäs mielestä sitä oli huomioitu koulutuksessa jonkin verran ja vajaan viidenneksen mielestä erittäin paljon. Kukaan ei ollut valinnut vaihtoehtoa ei huomioitu ollenkaan. Noin neljännes koki oppimiskyvyn vähemmän tärkeäksi työelämässä ja loput, noin 75 %, kokivat sen tärkeäksi riippumatta siitä, kuinka paljon sitä oli huomioitu koulutuksessa.

Enemmistön mukaan henkilökohtaista organisoitumista ja ajanhallintaa huomioitiin koulutuksessa jonkin verran (34,4 %, $n = 86$) ja noin neljänneksen mielestä vähäisesti. Joka viides oli sitä mieltä, että sitä huomioitiin melko paljon, ja loput vastauksista olivat jakautuneet tasaisesti vaihtoehtojen ei huomioitu ollenkaan ja huomioitiin erittäin paljon välille. Lähes kaikki vastaajat ($n = 90$ %) kokivat henkilökohtaisen ja organisoitumisen ja ajanhallinnan työelämässä tärkeiksi riippumatta siitä, miten paljon kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa. Poikkeuksena ovat vastaajat, joiden mielestä kompetenssia huomioitiin melko paljon. Heistä vajaa 80 % piti kompetenssia työtehtävissään tärkeänä.

Vastaukset henkilökohtaisten vahvuuksien huomioimisesta koulutuksessa olivat jakautuneet melko tasaisesti, mutta niiden painotus oli kuitenkin hieman negatiivisen puolella. Ristiintaulukoinnin perusteella enemmistö kokee henkilökohtaiset vahvuudet työssään tärkeiksi. Noin kolmanneksen mukaan kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa jonkin verran ja toisen kolmanneksen mukaan vähäisesti. Ainoastaan 5,2 % ($n = 13$) oli sitä mieltä, että sitä oli huomioitu erittäin paljon, kun taas 12 %:n ($n = 30$) mukaan sitä ei huomioitu ollenkaan.

Ongelmanratkaisukyky ja analyttisyys koettiin työelämässä reilun enemmistön (87,2 %, $n = 211$) mielestä tärkeiksi. Enemmistö oli myös sitä mieltä, että kompetenssia huomioitiin koulutuksessa melko paljon (40 %, $n = 100$) tai jonkin verran (36 %, $n = 90$). Muuten vastaukset olivat suhteellisen tasaisesti jakautuneita mutta painottuivat silti hieman enemmän vähemmän huomioidun puolelle. Ne vastaajat, jotka kokivat, että kompetenssia ei ollut huomioitu koulutuksessa ollenkaan, pitivät sitä kuitenkin työelämässä tärkeänä. Suurin osa vastaajista, jotka pitivät kompetenssia työelämässä vähemmän tärkeänä, koki, että sitä huomioitiin koulutuksessa kuitenkin melko paljon.

Kommunikointitaidot koulutuksessa ja työelämässä

Ihmissuhdetaitojen huomioiminen koulutuksessa oli jakautunut melko tasaisesti. Pieni enemmistö (32,8 %, $n = 82$) koki, että kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa jonkin verran sekä melko paljon (29,2 %, $n = 73$). Hieman useampi vastaaja koki, että ihmissuhdetaitoja ei ollut huomioitu koulutuksessa ollenkaan (8,4 %, $n = 21$) kuin että sitä oli huomioitu erittäin paljon (7,2 %, $n = 18$). Vaikka enemmistö kaikista vastaajista piti kompetenssia tärkeänä työelämässä, jopa vajaa kolmannes piti sitä työelämässä vähemmän tärkeänä. Sama kaava näkyy siinä, kuinka paljon ihmissuhdetaitoja on huomioitu koulutuksessa. Jokaisessa ryhmässä noin 30 % piti kompetenssia työelämässä vähemmän tärkeänä lukuun ottamatta vaihtoehdon ei huomioitu ollenkaan valinnoita, joista puolet pitivät kompetenssia työelämässä vähemmän tärkeänä. Lisäksi vaihtoehdon huomioitiin melko paljon valinnoista kompetenssia pitää työssään vähemmän tärkeänä vain 22,9 %.

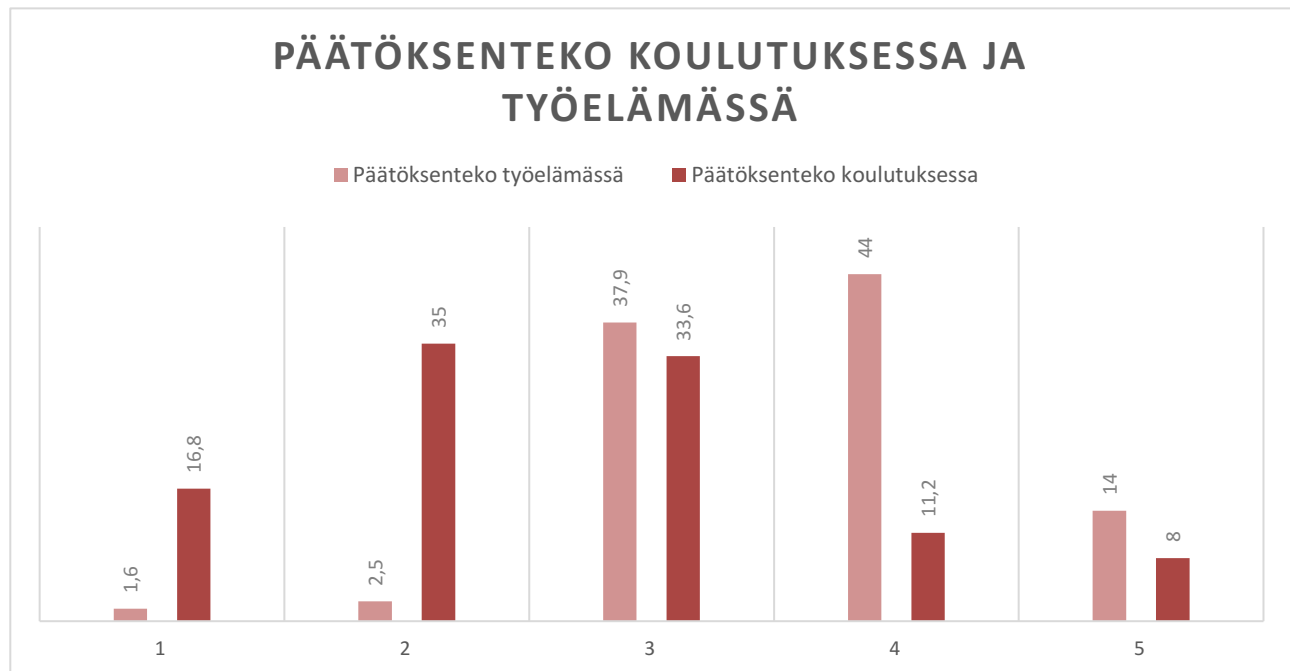
Vuorovaikutustaitojen huomioimista koskevat vastausvaihtoehdot olivat jakautuneet melko laajasti. Enemmistön mielestä kompetenssia huomioidaan koulutuksessa silti melko paljon (35,2 %, $n = 88$) sekä jonkin verran (32,4 %, $n = 81$). Vuorovaikutustaitoja pidetään työelämässä tärkeinä (82,5 %, $n = 198$), mutta vaihtoehdon huomioitiin jonkin verran kohdalla kompetenssia työelämässä vähemmän tärkeänä pitävien osuus korostuu hieman muita enemmän. Heistä joka neljäs pitää vuorovaikutustaitoja työelämässä vähemmän tärkeänä. Ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidoissa ei ollut yliopistojen eikä sivuainevalintojen välisiä eroja siinä, kuinka paljon kompetensseja huomioitiin koulutuksessa.

Ihmisten ja asioiden johtaminen koulutuksessa ja työelämässä

Suurin osa vastanneista (31,2 %, $n = 113$) koki, että koordinointi on työelämässä tärkeää ja että sitä huomioitiin koulutuksessa jonkin verran. Kaikista vastanneista kompetenssin koki tärkeäksi vajaa 70 %. Vastaukset ovat jakautuneet melko tasaisesti niin, että seuraavaksi eniten vastauksia on kohdissa huomioitiin vähäisesti (22,8 %, $n = 57$) ja huomioitiin melko paljon (20 %, $n = 50$). Vajaan 10 %:n mielestä kompetenssia ei huomioitu koulutuksessa ollenkaan. Näin vastanneista 66,7 % ($n = 14$) koki koordinoinnin työssään tärkeäksi.

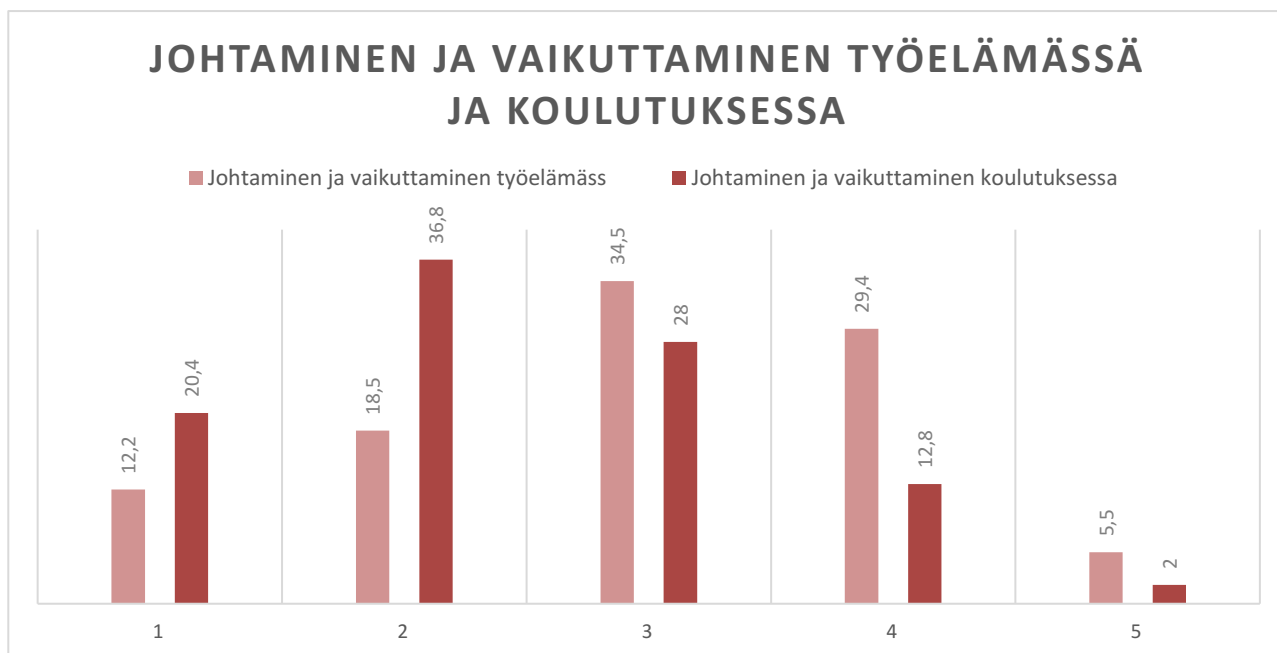
Joka kolmas vastanneista kokee, että päätöksenteon kompetenssia on huomioitu koulutuksessa vähäisesti ja toisen kolmanneksen mukaan jonkin verran. Vajaa 17 % ($n = 42$) on sitä mieltä, että kompetenssia ei ole huomioitu koulutuksessa ollenkaan ja reilun 3 % ($n = 8$) mielestä sitä on huomioitu erittäin paljon. Kaikista vastaajista yhteensä 42 % pitää päätöksenteon kompetenssia kuitenkin työtehtävissään vähemmän tärkeänä. Työelämässä kompetenssi koetaan hieman tärkeämmäksi

verrattaessa siihen, kuinka paljon sitä huomioidaan koulutuksessa. Kompetenssin eroja havainnollistetaan kuviossa 20. Kuviossa arvo 1 vastaa vaihtoehtoja ei ollenkaan tärkeä sekä ei huomioitu ollenkaan, 2 vaihtoehtoja ei kovin tärkeä ja huomioitiin vähäisesti ja niin edelleen.



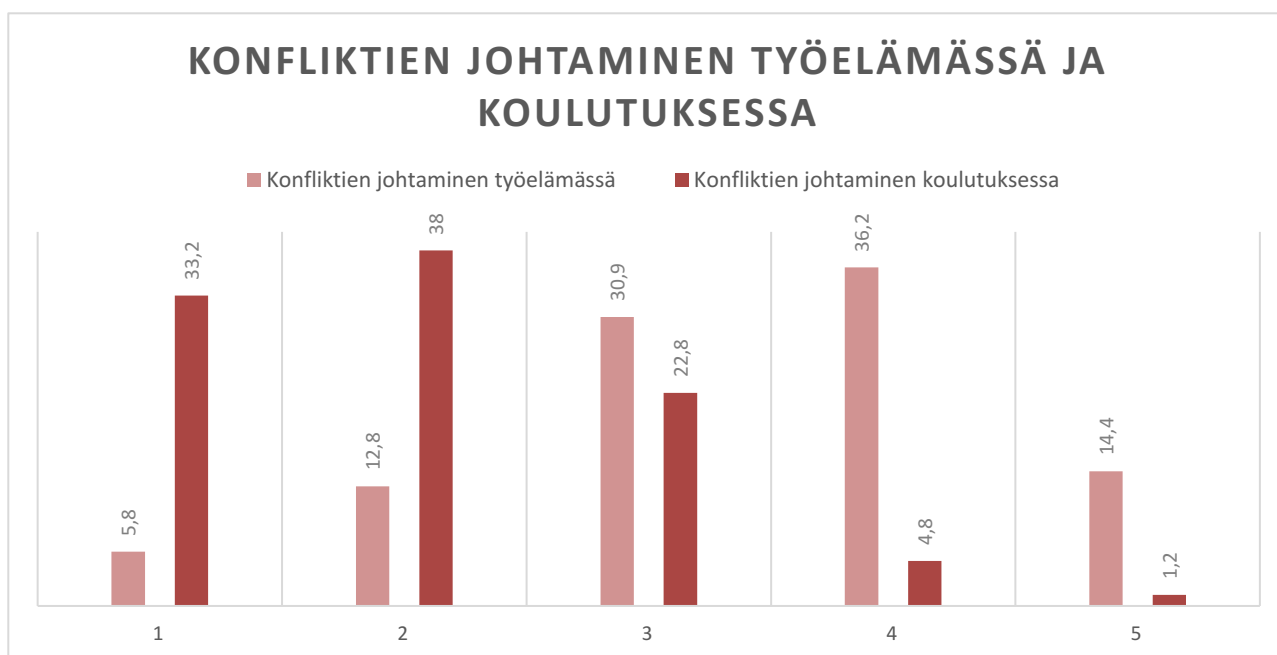
Kuvio 20. Päätöksenteko koulutuksessa ja työelämässä %

Kruskal Wallisin testi osoitti, että johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssissa on ryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, miten tärkeäksi se koetaan työelämässä verrattuna sen huomioimiseen koulutuksessa, $X^2(4, n = 238) = 12,178, p = 0,016$, siten että järjestysten keskiarvo vaihtoehtodolla huomioitiin erittäin paljon oli 167,25 ($Md = 2$), huomioitiin jonkin verran 133,89 ($Md = 1$), ei huomioitu ollenkaan 120,84 ($Md = 1$), huomioitiin melko paljon 118,92 ($Md = 1$) ja huomioitiin vähäisesti 105,67 ($Md = 1$). Enemmistön (36,8 %, $n = 92$) mukaan johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssia huomioitiin koulutuksessa vähäisesti. Toisiksi eniten vastauksia olivat saaneet vaihtoehdot huomioitiin jonkin verran (28 %, $n = 70$) sekä ei huomioitu ollenkaan (20,4 %, $n = 51$). Ainoastaan 2 % ($n = 5$) vastanneista koki, että koulutuksessa on huomioutu kompetenssia erittäin paljon. Suurin osa vastanneista (27,2 %, $n = 66$) kuului ryhmään, jonka mukaan kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa vähäisesti, mutta se koettiin myös työelämässä vähemmän tärkeäksi. Kompetenssin eroja havainnollistetaan kuviossa 21. Kuviossa arvo 1 vastaa vaihtoehtoja ei ollenkaan tärkeä sekä ei huomioitu ollenkaan, 2 vaihtoehtoja ei kovin tärkeä ja huomioitiin vähäisesti ja niin edelleen.



Kuvio 21. Johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssi työelämässä ja koulutuksessa %

Enemmistön eli vajaan 40 %:n ($n = 94$) vastausten perusteella konfliktien johtamista huomioitiin koulutuksessa vähäisesti. Näin vastanneista reilu puolet (55,3 %, $n = 52$) oli sitä mieltä, että kompetenssi ei ole työtehtävissä tärkeä. Toiseksi eniten vastauksia oli kerännyt ryhmä, jonka mukaan konfliktien johtamista ei huomioitu koulutuksessa ollenkaan (33,2 %, $n = 79$). Näin vastanneista puolet ja puolet koki kompetenssin työssään tärkeäksi ja vähemmän tärkeäksi. Lähes samanlainen jakauma näkyi ryhmässä, jonka mukaan kompetenssia huomioitiin koulutuksessa jonkin verran (22,8 %, $n = 57$). Heistä reilu puolet ($n = 31$) piti konfliktien johtamista työelämässä tärkeänä. Lopuissa kahdessa vaihtoehdoissa huomioitiin melko paljon ja huomioitiin erittäin paljon vastaajia oli vähemmistö, yhteensä vain 6 % ($n = 15$), joista lähes kaikki pitivät kompetenssia työelämässä tärkeänä. Kompetenssin eroja havainnollistetaan kuviossa 22. Kuviossa arvo 1 vastaa vaihtoehtoja ei ollenkaan tärkeä sekä ei huomioitu ollenkaan, 2 vaihtoehtoja ei kovin tärkeä ja huomioitiin vähäisesti ja niin edelleen.



Kuvio 22. Konfliktien johtamisen kompetenssi työelämässä ja koulutuksessa %

Suunnittelua ja organisointia pidettiin työelämässä enimmäkseen tärkeinä (69,4 %, $n = 168$). Suurin osa näin ajattelevista koki, että kompetenssia on huomioitu koulutuksessa melko paljon (28,9 %, $n = 70$) tai jonkin verran (23,9 %, $n = 58$). 17,3 % ($n = 42$) vastaajista koki, että kompetenssia on huomioitu koulutuksessa vähäisesti. Tämä oli ainoa ryhmä, jossa noin puolet vastaajista koki suunnittelun ja organisoinnin kompetenssin työelämässä tärkeäksi ja puolet vähemmän tärkeäksi. Loput vastaukset olivat jakautuneet vähemmistön kesken tasaisesti niin, että niissä painottui kompetenssin tärkeys työelämässä. Suunnittelun ja organisoinnin kompetenssista löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja yliopistojen välillä, $X^2(7, N = 250) = 14,409, p = 0,044$, siten että järjestysten keskiarvo Itä-Suomen yliopistolla oli 158,21 ($Md = 4$), Lapin yliopistolla 149,5 ($Md = 4$), Helsingin yliopistolla 114,99 ($Md = 3$) sekä Oulun ja Turun yliopistoilla 109,49 ($Md = 3$). Tilastollisesti merkitsevät erot olivat Turun sekä Itä-Suomen ($p = 0,007$), Helsingin ja Itä-Suomen ($p = 0,015$), Turun ja Oulun ($p = 0,029$) sekä Turun ja Lapin ($p = 0,038$) yliopistojen välillä.

Innovaatio ja muutosten vauhdittaminen koulutuksessa ja työelämässä

Käsitteellistämistä pidettiin työelämässä tärkeänä (85,1 %) ja samoin koettiin, että sitä oli huomioitu koulutuksessa melko paljon (49,2 %, $n = 123$). Mitä enemmän koettiin, että kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa, sitä enemmän korostui myös kompetenssia vähemmän tärkeänä pitävien

määrä. Näissäkin ryhmissä käsitteellistämistä pidettiin kuitenkin enimmäkseen työelämässä tärkeänä. Vastaajista kaikki, joiden mielestä kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa vähäisesti tai ei ollenkaan, kokivat kompetenssin tärkeäksi työelämässä. Näin vastanneita oli kuitenkin vain vähän, vajaa 7 % ($n = 16$). Vajaan 20 %:n ($n = 48$) mielestä kompetenssia huomioitiin koulutuksessa erittäin paljon. Yleisesti ottaen voidaan siis sanoa, että kompetenssi koetaan tärkeäksi ja sitä myös huomioidaan koulutuksessa melko paljon.

Käsitteellistämisen kompetenssin huomioimisessa koulutuksessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja Turun, Tampereen, Itä-Suomen, Helsingin sekä Lapin yliopistojen välillä, $X^2(7, N = 250) = 17,235, p = 0,016$, siten että järjestysten keskiarvo Lapin yliopistolla oli 149,69 ($Md = 4$), Tampereen yliopistolla 149,56 ($Md = 4$), Helsingin yliopistolla 133,19 ($Md = 4$), Turun yliopistolla 106,88 ($Md = 4$) ja Itä-Suomen yliopistolla 98,82 ($Md = 4$). Tilastollisesti merkitsevät erot olivat Turun ja Tampereen ($p = 0,003$), Itä-Suomen ja Tampereen ($p = 0,009$), Turun ja Lapin ($p = 0,012$), Itä-Suomen ja Lapin ($p = 0,016$), Turun ja Helsingin ($p = 0,026$) sekä Itä-Suomen ja Helsingin ($p = 0,048$) yliopistojen välillä.

Luovuus, innovaatio ja muutos koettiin työelämässä enemmistön mukaan tärkeiksi (64,6 %). Näin kokevista vajaa 20 % ($n = 48$) kuitenkin koki, että niitä huomioidaan koulutuksessa vähäisesti tai jonkin verran ($n = 45$). Vastaajista joka viidennen ($n = 53$) mielestä kompetenssia huomioitiin koulutuksessa melko paljon, vajaan 13 %:n ($n = 31$) ei ollenkaan ja loppujen (3,6 %, $n = 8$) mielestä erittäin paljon. Jokaisessa ryhmässä kompetenssia pidettiin enemmistön mukaan työelämässä tärkeänä.

Riskienottoa on huomioitu koulutuksessa muihin kompetensseihin verrattuna hyvin vähän, ja vain vajaa 60 % ($n = 145$) piti sitä työtehtävissään tärkeänä. Neljäsosa vastaajista ($n = 61$) piti kompetenssia työssään tärkeänä, mutta koki, että kompetenssia huomioidaan koulutuksessa vähäisesti. Yhteensä noin neljännes vastanneista koki, että kompetenssia ei huomioida koulutuksessa ollenkaan. Toinen neljännes koki, että kompetenssia huomioidaan koulutuksessa jonkin verran. Molemmissa ryhmissä reilu 60 % koki kompetenssin työelämässä tärkeäksi. Ainostaan noin 3 %:n ($n = 8$) mielestä kompetenssia oli huomioitu koulutuksessa melko paljon ja vain yhden vastaajan mielestä erittäin paljon.

Visiointia piti tärkeänä työelämässä puolet vastanneista. Heistä enemmistö koki, että kompetenssia on huomioitu koulutuksessa vähäisesti (36,6 %, $n = 45$) ja jonkin verran (34,9 %, $n = 43$). 60 % ($n = 27$) vastaajista, joiden mielestä visiointia ei huomioitu koulutuksessa ollenkaan, piti sitä myös työelämässä vähemmän tärkeänä. Toisessa ääripäässä oli ryhmä, jonka vastaajat kokivat, että kompetenssia on huomioitu erittäin paljon ja se koettiin tärkeäksi myös työelämässä. Vastaajia tässä

ryhmässä oli kuitenkin hyvin vähän ($n = 4$). Muiden ryhmien välillä mielipiteet kompetenssin tärkeydestä olivat jakautuneet puoliksi.

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kasvatustieteilijöiden työllistymistä, työn kompetenssien tärkeyttä työelämässä ja kasvatustieteellisen koulutuksen sekä työelämän kompetenssien kohtaamista. Tuloksista nousseet vahvuudet ja kehitystarpeet auttavat saamaan ajantasaista tietoa koulutuksen ja muuttuvan työelämän välisestä tilanteesta, ja niiden avulla voidaan kehittää koulutusta vastaamaan paremmin työelämän, työntekijöiden ja opiskelijoiden tarpeisiin. Tässä luvussa tarkastellaan saatuja tuloksia ja käydään keskustelua aiemman tutkimuksen kanssa. Lopuksi pohditaan työn ja koulutuksen kompetenssien suhdetta sekä tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

7.1 Tulosten tarkastelu

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mille sektoreille ja toimialoille kasvatustieteilijät ovat sijoittuneet työelämässä. Toinen tutkimuskysymys selvitti, mitä työn kompetensseja kasvatustieteilijät pitävät tärkeinä eri työtehtävissä. Lopuksi etsittiin vielä vastausta kysymykseen, missä määrin kasvatustieteilijöiden työelämässä tärkeinä pidetyt kompetenssit otetaan huomioon koulutuksessa. Tuloksia käydään läpi tutkimuskysymyksittäin vuoropuheluna aiemman tutkimuksen kanssa.

Tämän tutkimuksen mukaan kasvatustieteilijät ovat sijoittuneet melko tasaisesti eri työnantajasektoreille, mutta lievä enemmistö työskentelee tällä hetkellä yksityisellä sektorilla. Yli puolet työskentelee ylempinä toimihenkilöinä. Yleisin kasvatustieteilijöiden ilmoittama työtehtävä liittyy hallinto-, suunnittelu- ja kehitystehtäviin, joiden sisällä yleisimmät ammattinimikkeet ovat suunnittelija sekä asiantuntija. Savolaisen (2014) tutkimuksessa enemmistö kasvatustieteilijöistä työskenteli yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa, ja myös johto- ja esihenkilötehtävissä toimivien määrä oli prosentuaalisesti hieman suurempi kuin tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Pääosin rakenne on silti pysynyt hyvin samankaltaisena. Kasvatustieteilijät ovat työllistyneet laajasti eri kasvatustieteen aloille ja työskentelevät monipuolisesti eri työtehtävissä.

Kasvatustieteilijöiden eri työtehtävissä jokainen kompetenssi koettiin tärkeäksi. Erityisesti aineistosta painottuivat kuitenkin henkilökohtaisen organisoitumisen ja ajanhallinnan, henkilökohtais-

ten vahvuuksien, käsitteellistämisen, vuorovaikutustaitojen sekä ongelmanratkaisukyvyn ja analyytisyyden kompetenssit. Henkilökohtaisen organisoitumisen ja ajanhallinnan tärkeyttä selittävät osin työn muuttuminen sekä informaation lisääntyminen, jotka lisäävät työntekijöiden tarvetta kehittyä ja oppia jatkuvasti lisää (Kauppi 2000, 187–188). Työssä on myös aiempaa suurempi tarve suorittaa useampaa työtehtävää samanaikaisesti ilman esihenkilön tai työnantajan tarkempaa ohjausta. Työn haasteista ja muutoksista selviäminen edellyttää henkilökohtaisen organisoinnin ja ajanhallinnan kompetenssin alaisia taitoja, kuten oma-aloitteista työskentelyä, työn priorisointia sekä ajanhallintaa. (Evers ym. 1998.) Henkilökohtaista organisoitumista ja ajanhallintaa pidettiin tässä tutkimuksessa työelämän kompetensseista kaikkein tärkeimpänä.

Työelämässä korostuvat myös yksilön vastuu omasta kehityksestään sekä tiedon ja osaamisen riittävydestä (Klemetti & Lyly 2016, 8), mikä voi selittää tässä tutkimuksessa henkilökohtaisten vahvuuksien, erityisesti itsensä kehittämisen sekä itsensä motivoimisen, nousemista työelämässä yhä tärkeämmiksi. Myös oma-aloitteisuus omien tietojen taitojen kehittämisessä sekä näiden tietojen ja taitojen soveltaminen ovat suuressa roolissa erityisesti tietoa tuottavissa ja analysoivissa työtehtävissä (Saariluoma 1997, 231). Tutkimuksessani korostui myös käsitteellistämisen sekä ongelmanratkaisutaitojen ja analyytisyyden kompetenssien tärkeys. Tynjälä, Slotte, Nieminen, Linka sekä Olkinuora (2004, 91) kuvailevat korkeakoulutettujen asiantuntijoiden työn vaativan usein informaation prosessointia ja ongelmien ratkaisemista, mikä vastaa hyvin myös tässä tutkimuksessa esiin nousseita käsitteellistämisen sekä ongelmanratkaisutaitojen ja analyytisyyden kompetensseja, joissa painottuvat muun muassa relevantin tiedon tunnistaminen ja liittäminen kontekstiin, kokonaiskuvien muodostaminen, tiedon sekä ongelmien eri puolien huomioiminen ja tunnistaminen sekä ongelmien ratkaiseminen (Evers ym. 1998). Ongelmanratkaisukyvyn sekä tiedon analysoinnin tärkeyttä korostavat myös Klemetti ja Lyly (2016) sekä Tynjälä ym. (2004) omissa tutkimuksissaan.

Työelämän muutokset lisäävät yhteisöllisyyden ja tiimityön merkitystä erityisesti kasvatustieteiden kaltaisessa asiantuntijatyössä (Mäkinen 2004). Myös tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen tärkeys kasvatustieteilijöiden tehtävissä oli korkea. Tulosten mukaan enemmistö kokee vuorovaikutuksen kompetenssin alaiset taidot, kuten kuuntelutaidot, muiden ymmärtämisen ja tiedon tehokkaan jakamisen eri keinoin tärkeiksi työssään.

Vähemmän tärkeiksi kasvatustieteilijät kokivat työssään johtamisen ja vaikuttamisen, konfliktien johtamisen sekä visioinnin kompetenssit. Myös Vaattovaaran (2015) mukaan johtaminen kuuluu koulutuksessa kehitettävien asioiden listalle. Muilta osin aiemmista tuloksista ei juuri löydy yhteneväisyyksiä, vaan niiden mukaan koulutuksessa on koettu puutteita sosiaalisissa taidoissa (Tynjälä, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006), tiedonkäsittely- ja viestintätaidoissa (Koski 2001) sekä työelämälähtöisyydessä (Koski 2001; Minkinen 1998; Vaattovaara 2015).

Tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitseviä eroja eri työtehtävien välillä löydettiin kuudesta kompetenssista, joita ovat koordinointi, johtaminen ja vaikuttaminen, konfliktien johtaminen, suunnittelu ja organisointi, käsitteellistäminen sekä visiointi. Jokainen kompetenssi koettiin tärkeimmäksi johto- ja esihenkilötehtävissä. Tulosta selittää pitkälti se, että johto- ja esihenkilötyö koetaan usein monia muita työtehtäviä haasteellisimmaksi, minkä vuoksi useamman kompetenssin tärkeys työssä korostuu. Käsitteellistämisen sekä visioinnin kompetensseissa korostuivat myös suunnittelu- ja suunnittelutehtävät. Suunnittelutehtävissä työskentelee muun muassa erityis-, koulutus-, hanke- sekä projekti-suunnittelijoita, joiden työssä tärkeitä taitoja ovat erityisesti tiedon käsittely, käytänteiden käynnistäminen ja muuttaminen, innovatiivisuus, ideoiden haastaminen sekä uusien asioiden kokeilu.

Hallinto- ja henkilöstöalalla kompetenssit koettiin suurimmaksi osaksi tärkeiksi. Muutaman kompetenssin tarkastelussa hallinto- ja henkilöstöalalla työskentelevät ovat kuitenkin pitäneet taitoja vähemmän tärkeinä kuin muiden ammattien edustajat. Suurin ero muihin ammattiryhmiin on koordinoinnissa, jota piti tärkeänä vain reilu puolet hallinto- ja henkilöstöalan edustajista, kun kaikista vastaajista sitä piti tärkeänä noin 70 % kasvatustieteilijöistä. Voidaan todeta, että noin puolet hallinto- ja henkilöstöalan työntekijöistä pitää positiivisten ryhmäsuhteiden ylläpitoa, muiden työtehtävien koordinointia, vastuun jakamista sekä yhteistyötä muiden kanssa työssään tärkeinä. Hallinto- ja henkilöstöalan edustajat kokivat lisäksi johtamisen ja vaikuttamisen sekä konfliktien johtamisen kompetenssit työssään hieman vähemmän tärkeiksi muihin ammattialoihin verrattuna.

Opetus- ja ohjaustyössä työskentelevät pitivät lähes kaikkia kompetensseja yhtä tärkeinä muiden ammattiryhmän edustajien kanssa. Poikkeuksena olivat kuitenkin johtamisen kompetenssi, jossa opetus- ja ohjaustyön ammattilaiset kokivat muihin ryhmiin nähden johtamisen vähemmän tärkeänä. Johtamisen kompetenssi on siitä erityinen, että vain kolmasosa vastaajista piti sitä tärkeänä. Opetus- ja ohjaustyössä sitä piti kuitenkin tärkeänä vain joka viides. Tulos on samankaltainen myös visioinnissa, mutta erot suhteessa muihin ryhmiin ovat pienempiä. Konfliktien johtamisessa opetus- ja ohjausalalla työskentelevät eivät sijoittuneet kumpaankaan ääripäähän, mutta vastauksissa painottui eniten vastausten erittäin tärkeä määrä. Voidaan siis todeta, että muihin ryhmiin nähden opetus- ja ohjausalan ammattilaiset tarvitsevat vähemmän taitoa ohjata ja motivoida muita työntekijöitä, esittää innovatiivisia keinoja, haastaa omia ja muiden ideoita sekä hahmottaa ja käsitteellistää yrityksen tulevaisuutta. Heidän työssään painottui kuitenkin muita enemmän konfliktien tunnistaminen, selvittäminen ja niistä oppiminen.

Tutkimustyössä muihin ammattiryhmiin verrattuna johtamisen ja vaikuttamisen sekä konfliktien johtamisen kompetensseja pidettiin vähemmän tärkeinä. Koulutuksen ammattiryhmä oli ainut, jossa mikään kompetenssi ei erottunut merkitsevästi muihin ammattiryhmiin nähden. Sen kohdalla

voidaan todeta, että kompetenssien tärkeys on suhteellisen hyvin verrattavissa kaikkien kasvatustieteilijöiden keskimääräisiin kokemuksiin kompetenssien tärkeydestä. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että kasvatustieteilijöiden työtehtävissä jokainen kompetenssi on johtamista ja vaikuttamista lukuun ottamatta enemmistön mielestä tärkeä.

Työelämässä tärkeitä kompetensseja tarkasteltiin myös siitä näkökulmasta, miten niitä oli huomioitu yliopistokoulutuksessa. Kaikkein eniten kasvatustieteellisessä koulutuksessa oli huomioitu käsitteellistämistä, johon kiteytyy taito tunnistaa ja yhdistää tietoa, muodostaa kokonaiskuvia sekä käynnistää ja muuttaa uusia tai jo vakiintuneita käytänteitä. Aiemmissa tutkimuksissa tiedonkäsittelytaitojen merkitys opinnoissa on ollut vaihtelevaa. Kosken (2001) tutkimustulosten perusteella tiedonkäsittelytaitoja pidettiin tärkeimpinä, mutta koulutuksella ei koettu olleen näiden taitojen kehittymisessä suurta merkitystä. Vaattovaaran (2015) sekä Niiniön (2008) mukaan koulutuksella pystytään tuottaman tiedonhakuun ja -käsittelyyn liittyviä taitoja.

Toisiksi eniten koulutuksessa oli huomioitu oppimiskykyä, joka osoittautui kasvatustieteilijöiden työelämässä hyvin tärkeäksi. Tämän perusteella voidaan sanoa, että kasvatustieteilijät saavat jo koulutuksessa edellytykset kerätä tietoa jokapäiväisistä kokemuksista, kehittää käytänteitä ja sisäistää uusia rutiineja. Oppimiskyvyn huomioiminen koulutuksessa vastaa aiempia tutkimustuloksia (Vaattovaara 2015; Niiniö 2008; Koski 2001), minkä lisäksi Korhosen ja Sainion (2006) mukaan kasvatustieteen koulutus antaa edellytykset itsenäiseen sekä systemaattiseen ajatteluun. Oppimiskyvyn huomioiminen koulutuksessa edistää myös kasvatustieteilijöiden työssä tarvitsemia taitoja, jotka ovat siirrettävissä eri työtehtävien välillä (Puhakka 2011, 81; Cox & King 2006).

Vähiten kasvatustieteellinen koulutus huomioi konfliktien johtamista sekä riskinottoa. Riskinotto vaatii kykyä tehdä päätöksiä informaation ollessa vähäistä, negatiivisten vaikutusten tunnistamista sekä omiin taitoihin ja intuition luottamista (Evers ym. 1998). Petersin (1987) mukaan juuri riskinottajat ja innovatiiviset, ennakkoluulottomat työntekijät ovat niitä, joita työelämä tarvitsee yhä enemmän.

Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä koulutuksen ja työelämän kompetenssien väliltä löydettiin johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssista. Johtamisen ja vaikuttamisen tärkeys työelämässä oli vähäistä mutta painottui työtehtävistä johto- ja esihenkilötehtävissä. Koulutuksessa kompetenssia huomioitiin vähäisesti. Vaikka johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssin huomioiminen koulutuksessa on jäänyt vähemmälle, se näyttää kuvaavan silti melko hyvin työelämän vähäistä tarvetta. Voidaan kuitenkin todeta, että koulutus huomioi kompetenssia hieman vähemmän siihen verrattuna, kuinka tärkeäksi se koetaan työelämässä.

Kompetenssien huomioiminen koulutuksessa ei ollut yhteydessä vastaajien sivuainevalintoihin. Suunnittelun ja organisoinnin sekä käsitteellistämisen kohdalla oli kuitenkin pieniä tilastollisesti

merkittäviä eroavaisuuksia yliopistojen välisessä vertailussa. Kaikista eniten käsitteellistämisen kompetenssia huomioitiin Lapin ja vähiten Itä-Suomen yliopistossa. Suunnittelun ja organisoinnin kompetenssin huomioiminen oli korkeimmillaan Itä-Suomen ja matalimmillaan Turun ja Oulun yliopistoissa.

Yleisesti ottaen kompetensseista voidaan sanoa, että niitä pidettiin työelämässä tärkeinä riippumatta siitä, kuinka paljon niitä oli huomioitu koulutuksessa. Koulutuksen nähdään myös huomioineen kompetensseja suhteellisen hyvin siihen nähden, kuinka tärkeiksi ne koetaan työelämässä. Tulos vastaa Tynjälän ym. (2006) saamia aiempia tuloksia, vaikka tutkimuksissa korostetaan kaikista tärkeimpien taitojen oppimista ja kehittymistä vasta työelämässä (Tynjälä & Nuutinen 1997).

7.2 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan keskeisiä aineistosta nousseita tuloksia ja niihin liittyviä teemoja. Tulokset vahvistivat melko hyvin aiempaa tutkimusta, joskin pieniä eroavaisuuksia löytyi. Tähän saattaa vaikuttaa se, että monessa aiemmassa tutkimuksessa koulutuksen tuottamat kompetenssit tai kvalifikaatiot on kuvattu hieman eri tavalla kuin tässä tutkimuksessa. Aiempaan tutkimukseen verrattaessa tuloksista löytyy kuitenkin paljon yhteneväisyyksiä siinä, mitkä kompetenssit koetaan työelämässä tärkeinä, ja miten koulutus on huomioinut kompetensseja. Myös kasvatustieteilijöiden työmarkkinoille sijoittuminen kuvaa melko hyvin aiempien tutkimusten työllistymisen rakennetta.

Kaikista kompetensseista kasvatustieteilijät pitivät työssään tärkeimpänä henkilökohtaisen organisoitumisen ja ajanhallinnan kompetenssia. Henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta, kuten muutkin itsensä johtamisen kompetenssit, antavat hyvät edellytykset menestyä työelämässä, jossa oma-aloitteisuudella ja itsensä johtamisella on suuri merkitys. Myös ongelmanratkaisukyky ja analyyttisyys koettiin tärkeiksi sekä tässä että aiemmassa tutkimuksessa, mikä tukee hyvin sitä, että kasvatustieteilijöiden työ vastaa hyvin tietyön kuvausta, jossa informaatio muuttuu, kehittyy ja uutta tietoa syntyy. Toisaalta tulokset eivät kerro, kuinka hyvin vastaajat kokivat edustavansa kyseisten kompetenssin taitoja, vaan pelkästään siitä, kuinka tärkeäksi kompetenssit koetaan. Tämän vuoksi on tärkeä tutkia koulutuksen merkitystä taitojen ja tietojen kehittäjänä.

Kun eri työtehtäville tärkeitä kompetensseja vertailtiin keskenään, huomattiin, että hallinto- ja henkilöstöalalla tarvittiin vähemmän koordinoinnin, johtamisen ja vaikuttamisen sekä konfliktien johtamisen taitoja. Kaikki nämä taidot kuuluvat ihmisten ja asioiden kompetenssin alle. Vaikka monessa työssä jyrkkien hierarkiarakenteiden sijaan on siirrytty itseohjautuvampaan työhön ja vastuun jakamiseen, monessa työssä ihmisten ja asioiden kompetenssin alaiset taidot painottuvat edelleen johto- ja esihenkilötyötä tekevien työnkuvauksessa. Hallinto- ja henkilöstöalalla nämä taidot ovat

varmasti monen kohdalla tärkeitä, mutta tässä tutkimuksessa johto- ja esihenkilötyötä tekevät oli kuitenkin jaettu omaksi ryhmäkseen siitä huolimatta, työskentelivätkö he hallinto- ja henkilöstöalalla vai eivät.

Myös opetuksen ja ohjauksen työssä johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssi koettiin vähemmän tärkeäksi. Moni tutkimukseen osallistuneista opetus- tai ohjaustyötä tekevästä oli sijoittunut peruskouluun tai varhaiskasvatuksen piiriin. Johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssissa kuitenkin painotetaan muiden työntekijöiden sekä alaisten motivointia, työn delegointia sekä ohjaamista. Vaikka moni opetus- tai ohjausalalla työskentelevä tekee varmasti paljon yhteistyötä kollegoiden kanssa, johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssi erityisesti koulumaailmassa kohdistuu uskoakseni enemmän oppilaisiin, joita tässä kompetenssissa ei huomioida. Toisaalta alalla korostui konfliktien johtaminen, jossa ei eritellä erikseen, keitä konfliktit ja ristiriidat koskevat. Uskon konfliktien johtamista koskevan tuloksen kuvaavan paremmin todellista tilannetta kuin johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssia käsittelevän tuloksen.

Tuloksissa ei yllättänyt, että lähes kaikkien kompetenssien tärkeyden painotus näkyi johto- ja esihenkilötehtävissä. Johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssi oli ainoa, jota enemmistö kasvatus-tieteilijöistä ei pitänyt tärkeänä johto- ja esihenkilötyötä lukuun ottamatta. Kompetenssia ei myöskään huomioitu erityisen hyvin koulutuksessa. Kasvatustieteellinen koulutus on hyvin laaja, ja opiskelijoilla on mahdollisuus koota opintonsa hyvin erilaisista kokonaisuuksista. Mielenkiintoista olisi selvittää, mistä johto- ja esihenkilötyötä tekevät ovat saaneet työssä tarvittavat johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssin alaiset taidot ja tiedot. Tein tutkimuksessa vertailua kompetenssien ja eri sivuaineiden välillä, mutta tämän avulla ei saatu selventävää tulosta tähän kysymykseen. Opiskelijat ovat saattaneet kerätä jo opintojensa aikana oman mielenkiintonsa mukaan johto- ja esihenkilötyöhön tarvittavia eväitä esimerkiksi kurssivalintojen avulla, tai tiedot ja taidot on saatettu hankkia koulutuksen ulkopuolelta esimerkiksi muun formaalin koulutuksen kautta. Lisäksi moni kokee, että tärkeimpiä taitoja ei saada koulutuksesta vaan ne kehittyvät työelämässä. Uskon johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssin kohdalla olevan pitkälti näin, sillä harva vastavalmistunut siirtyy suoraan johto- ja esihenkilötehtäviin.

Kasvatustieteilijöiden työ ei välttämättä koostu selkeistä työtehtävistä, vaan työ saattaa perustua erinäisiin tavoitteisiin, joita kohti pyrkinessään työntekijä luo ja muokkaa itse työtehtäviään ja oppii itsenäisesti uutta. Tämän vuoksi työtehtävien ja ammattien sisällä voi olla paljon vaihtelua siinä, mitkä kompetenssit koetaan tärkeiksi. Osa kompetensseista on sidoksissa yksilöllisiin tekijöihin, työntekijän piirteisiin tai tehtäväkohtaisiin tavoitteisiin, mikä luo vaihtelevuutta kompetenssien tärkeydessä eri ammattialojen sisällä.

Kasvatustieteilijät, jotka ovat olleet pitkään työelämässä, ovat ehtineet kehittää ja hankkia matkan varrelta erilaista tietoa ja taitoa vastavalmistuneisiin nähden. Koulutuksen ja työn kompetenssien vastaavuutta saattaa näin ollen olla vaikea arvioida, sillä moni saaduista taidoista on hankittu nonformaalin tai informaalin oppimisen kautta ja usein tiedostamattomasti. Yksittäisten kompetenssien tärkeyden pohdinnassa tulee muistaa, että taidot ovat hyvin riippuvaisia muista kompetensseista. On irrelevanttia ajatella, että esimerkiksi luovuuden, innovaation ja muutoksen kompetenssi toimisi täysin irrallisena kokonaisuutena oppimiskyvystä tai henkilökohtaisista vahvuuksista. Kompetenssit tukevat ja ovat riippuvaisia toisistaan. Esimerkiksi vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoihin tai henkilökohtaisiin vahvuuksiin vaikuttavat myös paljon yksilölliset erot ja luonteenpiirteet, eikä niitä näin ollen voi edes yhdistää suoraan koulutuksen tai työelämän kautta täysin hankituiksi taidoiksi, vaikkakin niiden kautta kompetensseja voidaan kehittää.

Kasvatustieteellisessä yliopistokoulutuksessa huomioitiin kaikista eniten käsitteellistämisen kompetenssia. Kompetenssilla tarkoitetaan tiedon käsittelyyn, tunnistamiseen ja kontekstiin liittämiseen kohdistuvia taitoja sekä taitoa muuttaa ja käynnistää käytänteitä. Erityisesti tiedon käsittelyyn liittyvät taidot ovat kuitenkin sellaisia, jotka yhdistetään usein yleisesti yliopisto-opiskeluun, joten epävarmaa on, liittyvätkö ne tässä tutkimuksessa suoraan kasvatustieteiden opintoihin. Tietenkin on hyvä tulos, että koulutuksessa huomioidaan tätä kompetenssia ja kasvatustieteilijöiden opiskeluvalmiudet ovat ajan tasalla. Myös oppimiskykyä oli huomioitu koulutuksessa hyvin, minkä uskon luovan hyvät edellytykset työelämässä menestymiseen ja kehittymiseen.

Vähimmälle huomiolle kasvatustieteellisessä koulutuksessa olivat jääneet konfliktien johtamisen sekä riskienoton kompetenssit. Itse koen riskienotossa olevan samankaltaisia ominaisuuksia kuin luovuudessa, innovaation ja muutoksen kompetenssissa, sillä esimerkiksi riskienottoon kuuluu kyky löytää vaihtoehtoisia ratkaisuja sekä kyky ajatella ”laatikon ulkopuolella”, kun taas luovuuden, innovaation ja muutoksen kompetenssi painottaa uusien ratkaisujen tarjoamista ongelmiin. Riskienoton kompetenssin alle kuuluu itseensä ja omiin taitoihinsa luottaminen, mikä sitoo sen myös osaksi henkilökohtaisten vahvuuksien kompetenssia. Vaikka riskienoton kompetenssi on jäänyt koulutuksessa vähemmälle huomiolle, uskon kasvatustieteilijöillä silti olevan siihen sidoksissa olevia ja siihen liittyviä taitoja ja edellytyksiä.

Konfliktien johtaminen oli toinen kompetenssi, joka jäi koulutuksessa vähemmälle huomiolle. Sama koskee myös johtamisen ja vaikuttamisen kompetenssia. Niiden tärkeys työelämässä ei kuitenkaan ollut erityisen suuri, ja ne olivat hyvin työtehtävisidonnaisia. Mielenkiintoiseksi kysymykseksi nouseekin, tulisiko koulutuksen huomioida näitä kompetensseja enemmän, jos niiden tarve työelämässä on pienimuotoista ja vaikka niistä hyötyisi vain vähemmistö opiskelijoista.

Keskustelua on käyty paljon siitä, tulisiko opiskelijoita kouluttaa suoraan työelämän tarpeita varten vai onko koulutuksen tehtävänä tavoitella älyllistä ja sosiaalista kehittymistä (Williams, 1985). Myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi, että opiskelijat kaipaavat opintoihinsa enemmän työelämälähtöisyyttä (Minkkinen 1998; Vaattovaara 2015; Koski 2001). Kasvatustieteellisen koulutuksen haasteena on kuitenkin alan generalistisuus, sillä opiskelijat työllistyvät hyvin erilaisiin ja eri taitoja vaativiin tehtäviin. Ongelmaksi muodostuu lisäksi se, että harva opiskelija tietää heti alussa, millaisiin tehtäviin hän haluaa työllistyä. Työn ja sen vaatimukset muuttuvat, joten koulutuksen tulisi päivittää kehitettäviä taitovaatimuksia aktiivisesti. Työelämän eri vaiheissa tarvitaan erilaisia kompetensseja, ja taidot muotoutuvat ja kehittyvät uran edetessä ja työtä oppiessa. Aiemman tutkimuksen mukaan tärkeimmät taidot opitaan vasta työelämässä. Olisiko koulutuksen avulla silti mahdollista keskittyä kehittämään niitä kompetensseja, joita opiskelijat tarvitsevat heti valmistuttuaan, sekä pitää huoli opiskelijoiden riittävästä oppimiskyvyn ja itseohjautuvuuden taidoista, jotta elinikäinen oppiminen myös työelämässä olisi helpompaa?

Opintoihin kaivataan lisää työelämälähtöisyyttä ja uraohjausta, minkä lisäksi teoriapainotteisen opiskelun rinnalle kaivataan käytännönläheisyyttä. Aiemman tutkimuksen valossa moni kasvatustieteilijöistä ei osaa sanoa, onko oikealla alalla tai mihin tehtäviin haluaisi työllistyä. Monella ei myöskään ole tarpeeksi käytännön tietoa omasta alastaan. (Mäkinen 2004, 65; Laukkanen 1998.) Penttisen (2014) mukaan opiskelijat kokivat harjoittelun tehokkaimmaksi keinoksi työelämäorientaation tukemisessa, mutta opinto-ohjauksen tehokkuus jäi pieneksi. Vaikka opiskelijoita pyritään auttamaan ratkaisemaan työelämää koskevia kysymyksiä, tulokset ovat olleet melko heikkoja. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää, millä keinoilla yliopistojen työelämälähtöisyyttä, työelämäorientaatiota ja työssä kehittymistä voitaisiin tukea opintojen aikana ilman, että yliopistolain mukainen yliopiston tehtävä koskien vapaan tutkimuksen, tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen tavoitetta kärsii.

Tutkimuksessani käytetty Eversin, Rushin ja Berdrowin (1998) kompetenssimalli sopii mielestäni hyvin kuvaamaan generalististen alojen koulutuksen ja työn kompetensseja. Yhteiskunnan kehityksen myötä työnteko kuitenkin muuttuu ja saa uusia ulottuvuuksia, joita tässä tutkimuksessa ei voitu täysin huomioida. Teoria ei esimerkiksi suoraan huomioi verkostoitumista, kansainvälisyyttä, globalisaatiota tai digitalisaatiota, jotka ovat tärkeä osa nykyistä kasvatustieteilijöiden työelämää. Monia näistä ilmiöistä voidaan kuitenkin sivuta tutkimuksessani esimerkiksi vuorovaikutustaitojen, oppimiskyvyn tai luovuuden, innovaation ja muutoksen kompetenssien avulla, sillä ne ovat olennaisia taitoja työelämän ja työtehtävien ajan tasalla pysymisessä. Jatkon kannalta näiden ilmiöiden tutkiminen olisi tärkeää ja mielenkiintoista, jotta tutkimus pysyy ajan tasalla työelämän muutoksesta.

Uskon, että tällä hetkellä kasvatustieteellisen yliopistokoulutuksen tilanne kompetenssien huomioimisessa on hyvä. Toisaalta on paljon opiskelijoita, jotka eivät pärjää opinnoissa, mikä herättää kysymään, huomioidaanko koulutuksen avulla myös näitä opiskelijoita, vai kehittääkö koulutus parhaiten niiden opiskelijoiden kompetensseja, jotka ovat jo oppimiskykyisiä ja oma-aloitteisia. Monet taidot kuten suullinen kommunikaatio, oma-aloitteisuus, positiivinen asenne, stressaavista tilanteista selviäminen, muiden motivointi tai kyky ajatella ”laatikon ulkopuolella” ovat kuitenkin myös sidoksissa yksilöiden luonteisiin ja ominaisuuksiin, joten on tarpeellista pohtia, voiko kaikkia kompetensseja edes opettaa.

7.3 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) sekä suomalaisen tiedeyhteisön mukaan tutkimusta tehtäessä on tutkijan otettava vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta sekä huomioitava voimassa oleva lainsäädäntö (Suomen akatemia 2017). Tutkija on aina vastuussa koko tutkimukseen liittyvistä valinnoista ja niiden perusteluja. Tutkijan tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, eli tutkimuksen kysymyksenasettelu, tavoitteet, aineiston keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät tavat sekä tulosten esittäminen ja aineiston säilytys eivät saa loukata tutkimukseen osallistuneita. (Vilkkä 2007, 15.) Tutkimuksessani olen kuvaillut tutkimusprosessin etenemisen, kerännyt ja analysoinut aineiston sekä esittänyt tulokset pyrkien hyvään tieteelliseen käytäntöön.

Tutkimuksen tekemisessä, tulosten tallennuksessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa tulee noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (TENK 2012). Tutkimus on toteutettu tutkimussuunnitelman mukaisesti, ja raportti toimitetaan ammattijärjestö Specialle tutkimuksen päätyttyä. Aineiston keruussa on huomioitu vastaajien yksityisyys sekä itsemääräämisoikeus, jolloin osallistujat ovat itse saaneet päättää osallistumisesta tutkimukseen ja vaikuttaa siihen, mitä tietoja he ovat itsestään antaneet (Kuula 2006). Kaikki vastaukset on käsitelty luottamuksellisesti ja nimettömästi, eikä niitä voi yhdistää yksittäiseen vastaajaan. Yksilöiden anonymiteetista on huolehdittu myös siten, että määrällisessä tutkimuksessa tuloksia ei esitellä yksilönäkökulmasta. Osallistuneiden vastaukset olivat salanasuojattuja ja vain omassa käytössäni. Vastaukset hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätteeksi. Määrällisessä tutkimuksessa tunnistamista olennaisemmaksi saattaakin tutkimuseettisesti nousta kirjoitustapa sekä muiden tutkijoiden töiden huomioiminen. (Kuula 2006, 108.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kertomaan aiempien tutkimusten tuloksista kunnioittavasti ja aiempia tuloksia vähättelemättä tai vääristelemättä.

Tässä tutkimuksessa vastausprosentteja on vaikea arvioida. Kysely lähetettiin sähköpostitse Specian kautta kaikille Specian kasvatustieteilijätaustaisille jäsenille, minkä lisäksi se jaettiin sosiaalisessa mediassa sekä omilla että Specian Facebook-sivulla sekä LinkedInissa. Lisäksi kysely lähetettiin kaikkien kasvatustieteitä opettavien yliopistojen opintokoordinaattoreiden sekä ainejärjestöjen kautta kasvatustieteen opiskelijoille sekä jo valmistuneille kasvatustieteilijöille. Suurin osa yliopistoista ei kuitenkaan vastannut kyselynjakopyyntööni, joten todennäköisesti kysely jaettiin eteenpäin vain parin yliopiston kohdalla. On myös vaikeaa arvioida, kuinka monta kasvatustieteilijää tavoitettiin sosiaalisen median kautta. Vastaajajoukko 250 vastaajaa jäi kuitenkin melko pieneksi, joten tuloksia ei voida yleistää. Niillä saadaan kuitenkin tätä otosta kuvaavaa ja suuntaa antavaa tietoa kasvatustieteilijöiden työllisyystilanteesta sekä kompetensseista koulutuksessa ja työelämässä.

Tutkimusta arvioidessa tulee tarkastella myös reliabiliteettia eli tutkimuksen toistettavuutta ja luotettavuutta sekä valideettia eli tutkimuksen pätevyyttä. Valideetti voidaan vielä jakaa sisäiseen ja ulkoiseen valideettiin, joista ensimmäisellä tarkastellaan tutkimuksen johdonmukaisuutta ja jälkimmäisellä tulosten siirrettävyyttä toisiin asiayhteyksiin. (Ronkainen, Pehkonen, Lindbloom-Yläne & Paavilainen 2013, 129–131.) Koska tutkimuksessani on käytetty tilastollisia menetelmiä, toistettavuus on helposti toteutettavissa. Tähän viittaa myös se, että tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempien tutkimusten tuloksia. Tulosten luotettavuuden arvioinnissa voidaan todeta, että saadut tulokset johtuivat tutkimusasetelmasta, eli kyselylomakkeen avulla saatiin tutkittua haluttua tietoa kasvatustieteilijöiden kompetensseista.

Kyselylomake pohjautui Eversin, Rushin sekä Berdrowin (1998) kompetenssimalliin. Analyysivaiheessa eri kompetenssien yhteensopivuutta tarkasteltiin eksploratiivisella faktorianalyysillä sekä reliabiliteettikertoimien avulla, jotta voitiin varmistua siitä, että muuttujat kuvaavat mahdollisimman tarkasti samaa kompetenssia. Myös työtehtävien ja ammattinimikkeiden avulla muodostettiin uusia ryhmiä, jotta ryhmien välinen vertailu olisi luotettavampaa. Työtehtävissä tutkijoiden määrä jäi kuitenkin melko pieneksi, joten ryhmää päädyttiin tarkastelemaan vain kuvailevalla tasolla. Mittarin valideettia arvioitaessa voidaan todeta, että käytetty kyselylomake mittasi uudelleen luokittelujen keskiarvomuuttujien muutosten jälkeen hyvin sitä, mitä sen oli tarkoituskin mitata. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää kyselylomakkeen pilotointi.

Kyselylomake oli strukturoitu, minkä vuoksi tutkimus on hyvin toistettavissa uudestaan, sillä kysymykset ovat kaikille vastanneille samat. Vastauksiin saattaa kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka pitkään vastaajat ovat olleet työelämässä ja kuinka pitkään koulutuksesta on kulunut aikaa. Vastaajat saattavat kokea tietyt kompetenssit työssään tärkeiksi, mutta niiden alkuperää saattaa olla vaikea arvioida. Yliopistollinen kasvatustieteen koulutus on myös kehittynyt ja muuttunut vuosien

varrella, mikä saattaa vaikuttaa arvioihin siitä, kuinka paljon tiettyjä kompetensseja on huomioitu koulutuksessa.

LÄHTEET

Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatus. Saatavilla verkossa osoitteessa: <https://www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/aikuiskasvatus/>. Luettu 4.4.2018

Alasoini, T., Lyly-Yrjänäinen, M., Ramstedt, E. & Heikkilä, A. 2014. Innovatiivisuus Suomen työpaikoilla. Tekes-katsaus 311/2014

Antikainen, A. 1991. Searching for the meaning of education: A research proposal University of Joensuu, Bulletins of the Faculty of Education

Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum

Billet, S. 2002. Critiquing workplace learning discourse: participation and continuity at work. Studies in the Education of Adults, 34 (1), s. 56–67

Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus

Cox, S. & King, D. 2006. Skill sets: an approach to embed employability in course design. Education + training 48: s. 4, 262–274

Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From an individual's cognition to communities of practice – Theoretical underpinnings in analysing professional design expertise. Teoksessa E. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert, s. 231–250

Evans, K. & Rainbird, H. 2002. The significance of workplace learning for a 'learning society'. Teoksessa K. Evans, P. Hodgkinson & L. Unwin (toim.). Working to learn – Transforming learning in the workplace. London: Kogan Page, s. 7–28

Fallows, S. & Steven, C. 2000. Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. Education + Training 42: 2, s. 75–82

Haapakorpi, A. 1998. Professio tulevaisuudessa – etu, loukku vai mahdollisuus. Teoksessa Järvinen, M-R, Rinne, R. & Lehtinen, E. (toim.) Yliopistot ja muuttuva työelämä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:60

Haapakorpi, A. 2000. Nörtti, pomo ja yleismiesjantunen – akateemisten urat ja toimenkuvat. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 33

Hakkarainen, K., Palonen, T & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia, 37(6), s. 448–264

Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta

Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden kandiohjelma, yleinen- ja aikuiskasvatustiede. Saatavilla verkossa osoitteessa: <https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteiden-kandiohjelma-yleinen-ja-aikuiskasvatustiede-suomenkielinen-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-maisteri-3-v-2-v/1.2.246.562.17.26359963746>. Luettu 4.4.2018

Hills, J. M., Robertson, G., Walker, R., Adey, M.A. & Nixon, I. 2003. Bridging the gap between degree programme curricula and employability through implementation of workrelated learning. *Teaching in higher education* 8: 2, s. 211–231

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Huuhka, M. 2010. Luovan asiantuntijaorganisaation johtaminen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy

Johnson, D.W. & Johnson R.T. 1998. Cooperative learning and social interdependence theory. Boston: Allyn & Bacon.

Jones, A. 2009. Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *Higher Education* 58:2, s. 175–191

Jyväskylän yliopisto. Opiskelu. Saatavilla verkossa osoitteessa: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/kat/opiskelu>. Luettu 11.10.2018

Katko ry. Kasvatustieteiden opiskelijoiden ainejärjestö, Turun yliopisto. Työelämä. Saatavilla osoitteessa <https://katkolla.com/tyoelama/>. Luettu 11.10.2018

Kauppi, A. 2000. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä, opetus 2000, Ps-kustannus s. 187–212

Kivinen, O., Nurmi, J. & Kanervo, O. 2002. Maisteriopista työuralle. Suomalaiset korkeakoulututut eurooppalaisessa vertailussa. Helsinki: Opetusministeriö

Klemetti, M. & Lyly, P. 2016. Työelämän murros mullistaa johtamisen ja HR-työn. *Työn Tuuli* 1/2016.

Korhonen, P. & Sainio J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Aarresaari

Koski, S. 2001. Kasvatustieteilijät työelämässä – Kasvatustieteilijöiden näkemyksiä työelämän kvalifikaatioista ja yliopistokoulutuksesta niiden tuottajana. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino

KvantiMOTV. 2004. Faktorianalyysi. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/faktori/faktori.html>. Luettu 20.12.2018

KvantiMOTV. 2008. Mittaaminen: mittarin luotettavuus. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/luotettavuus.html>. Luettu 20.12.2018

Laukkanen, E. 1988. Korkeakouluopinnot: Keskeyttäminen, viivästyminen ja ammatillinen epävarmuus. Helsinki: Taloudellinen suunnittelukeskus

Lapin yliopisto. Kasvatuspsykologia. Saatavilla verkossa osoitteessa: https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden_tiedekunta/Opinnot/Sivuaineet/Kasvatuspsykologia. Luettu 11.10.2018

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1998. Yliopistojen rooli asiantuntijuuden kouluttamisessa: Amerikkalaisten ja suomalaisten strategioiden pohdintaa. Teoksessa Murphy, James (1993) A degree of waste: the economic benefit of educational expansion. Oxford review of Education, 19 (1), 19–31

Lintilä, L., Savolainen, R. & Vuorensyrjä, M. 2000. Suomalaisen tietoyhteiskunnan tila. Teoksessa M. Vuorensyrjä & R. Savolainen (toim.), Tieto ja yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, s. 42–77

Mentor ry. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opiskelijoiden ainejärjestö. Mikä on Mentor? Osoitteessa <https://mentorblogi.wordpress.com/mentor/mika-on-mentor/> luettu 11.10.2018

Minkkinen, S. 1999. Mitä valmistumisen jälkeen? Formaalin ja informaalin kontekstin merkitys kasvatustieteen opiskelijoiden uranäkemyksen muodostumiseen. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu -tutkielma

Motiva. Oulun yliopiston kasvatustieteilijöiden ainejärjestö. Excursio. Saatavilla osoitteessa <https://motiva.wordpress.com/tag/excursio/> Luettu 11.10.2018

Mäkinen, M. 2000. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M.: Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä, Opetus 2000. PS-kustannus

Nevgi, A. & Niemi, H. 2007. Metataitoja oppimiseen – itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa Ruohotie, P. Ammatillinen kasvu – Professional growth. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus s. 64–77

Niemi, E. (toim.) 2005. Pysyvä muutos? Kehittämishankkeiden vaikuttavuutta etsimässä. Oulu: TU-KEVA.

Nieminen, J. 2007. Muutoksen myllerryksessä. Teoksessa Ruohotie, P. Ammatillinen kasvu – professional growth. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. s. 305–316

Niiniö, S. 2008. Kasvatustieteilijät työelämässä. Speciaan kuuluvien kasvatustieteilijöiden työllistyminen, työkalifikaatiot sekä työtyytyväisyys. Turun yliopisto: Pro gradu -tutkielma

Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.): Vuorovaikutuksen jännitteitä ja säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Pelttari, P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kalifikaatiovaatimukset. Tutkimuksia 80. Helsinki: Stakes

Penttinen, L., Skaniakos, T., Karhu, K., Liimatainen, J. O. & Keskinarkaus, P. 2014 Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana? Pedagogisia malleja kehittämässä ja tutkimassa

kirjassa Yliopistosta työelämään. Yliopistosta työelämään ESR-projekti. Saatavilla verkossa osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47637/978-951-39-5657-8.pdf?sequence=1#page=6>. Luettu 20.9.2018.

Penttinen, L., Skaniakos, T. & Lairio, M. 2013. Supporting students' pedagogical working life horizon in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18 (8), 883–894.

Peteri, S. 1999. Askeleita akateemisille. Tutkimus korkeasti koulutettujen työllistymisen esteistä ja mahdollisuuksista. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto

Peters, T. 1998. *Thriving on Chaos. Handbook for a Management Revolution*. New York

Pintrich, P. R. & Ruohontie, P. 2000. Conative constructs and self-regulated learning. Hämeenlinna, Finland: Research Centre for Vocation Education

Puhakka, A. 2011. Maistereiden työssään tarvitsemia taitoja kartoittamassa. Teoksessa Puhakka, A. & Tuominen, V. (toim.): *Kunhan kuluu viisi vuotta – ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat*. Aarresaari-verkosto, s. 61–86

Rajala, J. & Rouhelo, A. 1998. Yliopistosta työelämään – näkemyksiä akateemisesta työllistymisestä. Tekosessa Järvinen, M.-R., Rinne, R. & Lehtinen, E. (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja s.125–150

Rantala, H. 1989. Tampereen yliopistosta valmistuneet ja työmarkkinat. Selvitys ylemmän kandidaatin tutkinnon ja opetusjaostotutkinnon vuosina 1984–1987 suorittaneiden työhönsijoittumisesta. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 31

Reich, R. 1995. *Rajaton maailma. Yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt* (suom. Sami Kangasharju). Helsinki: SITRA, Trantex-Kustannus

Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopisto

Ronkainen, S., Pehkonen, L. Lindbloom-Yläne, S. & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro

Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita

Ruohontie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY

Saariluoma, P. 1997. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito. Knowledge work and occupational competence*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, s. 39–62

Sainio, J. 2008. *Kitkaa ja kasautuvia vaikeuksia. Akateemisten työuran alkua hankaloittavia tekijöitä*. Aarresaari

Savolainen, H-M. 2014. Työhyvinvoinnin portailla. SPECIA ry:n kasvatustieteilijätaustaisten jäsen-ten työhyvinvoinnin ja työn imun kokemuksia. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto

Silvennoinen, H. & Tulkki, P. 1998. Elinikäisen oppimisen olennaista etsimään. Teoksessa Silven-
noinen, H & Tulkki, P. (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Tammer-Paino Oy, s. 9 – 25

Suomen akatemia. Tutkimusetiikka. Saatavilla verkossa osoitteessa: <https://www.aka.fi/etiikka>. Lu-
ettu 20.12.2018

Suutari, M. 2003. Korkeakoulutettujen työelämänurien alkuvuodet. LAASER-projektin loppura-
portti. Helsinki: AKAVA

Tampereen yliopisto. Opinto-oppaat: Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriopinnot.
Saatavilla verkossa osoitteessa: [https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14509&ui-](https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14509&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2017)
[Lang=fi&lang=fi&lvv=2017](https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=14509&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2017). Luettu 5.4.2018

Tampereen yliopisto. Opiskelijavalinnan tilastot. Saatavilla verkossa osoitteessa:
https://intra.uta.fi/portal/fi_FI/group/tietopankki/opintopalvelut/opiskelijavalinnan-tilastot. Luettu
17.10.2018

Teichler, U. 1999. Higher education policy and the world of work: changing conditions and challen-
ges. Higher Education Policy 12: 4, s. 285–312

Tuominen, V., Rautapuro, J. & Puhakka, A. 2011. Maistereiden työllistymisvaikeudet. Työpoliit-
tinen aikakauskirja 3/2011

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen kä-
sitteleminen Suomessa. Saatavilla verkossa osoitteessa: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/fi-](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
[les/HTK_ohje_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Turun yliopisto. Opiskelu – koulutukset. Saatavilla osoitteessa [http://www.utu.fi/fi/yk-](http://www.utu.fi/fi/yk-sikot/edu/opiskelu/koulutukset/Sivut/home.aspx)
[sikot/edu/opiskelu/koulutukset/Sivut/home.aspx](http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/opiskelu/koulutukset/Sivut/home.aspx). Luettu 11.10.2018

Turun yliopisto. Tavoitteena tutkinto Turun yliopiston kasvatustieteiden koulukunnassa.
[https://www.utu.fi/fi/yksikot/avoin/opiskelu-avoimessa/tavoitteena-tutkinto/tiedekuntakohtaisia-oh-](https://www.utu.fi/fi/yksikot/avoin/opiskelu-avoimessa/tavoitteena-tutkinto/tiedekuntakohtaisia-oh-jeita/kasvatustieteiden-tiedekunta/Sivut/home.aspx)
[jeita/kasvatustieteiden-tiedekunta/Sivut/home.aspx](https://www.utu.fi/fi/yksikot/avoin/opiskelu-avoimessa/tavoitteena-tutkinto/tiedekuntakohtaisia-oh-jeita/kasvatustieteiden-tiedekunta/Sivut/home.aspx). Luettu 17.9.2018

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittyminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa
J. Kirjonen (Ed.), Tietotyö ja ammattitaito - Knowledge Work and Occupational. Jyväskylä, Finland:
Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä s. 85–108

Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppimine korkeakoulutuksessa. Te-
oksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yli-
opisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet
työelämässä. Teoksessa Tynjälä, P., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. Korkeakoulutus, oppi-
minen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 91–107

- Tynjälä, P., Slotte, V. Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E.** 2006. From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*. Oxford: Elsevier
- Ursin, J.** 2011. Loppupohdinta: yliopistokoulutusta työelämän tarpeisiin. Teoksessa A. Puhakka & V. Tuominen (toim.) *Kunhan kuluu viisi vuotta – ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat*. Aarresaari-verkosto, s. 111–116.
- Vaattovaara, H.** 2015. Työtulevaisuuden näyttäytyminen kasvatustieteiden kandidaateille. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto
- Vainio, R.** 2009. Kasvatustieteilijät 2000-luvun työmarkkinoilla. Kasvatustieteilijöiden näkemyksiä ammatillisista osaamis- ja kehittämistarpeista sekä työllistymismahdollisuuksista. Turun yliopisto: Pro gradu -tutkielma
- Vainio, T.** 2007. Ammatillinen oppimisprosessi digitaalisen median aikakaudella. Teoksessa Ruohotie, P. *Ammatillinen kasvu – professional growth*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus s. 247 – 256
- Vilkka, H.** 2014. Tutki ja mittaa Määrällisen tutkimuksen perusteet. Saatavilla verkossa osoitteessa: <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-mittaa.pdf>. Helsinki: Tammi
- Williams, G.** 1985. Graduate employment and vocationalism in higher education, *European Journal of Education*, 20:2–3, 181–192
- Woodley, A. & Brennan, J.** 2000. Higher Education and Graduate Employment in the United Kingdom. *European Journal of Education* 35: 2, 239–249

Kyselylomake

Olen kasvatustieteiden opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa tilaustyönä ammattijärjestö Specialle.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää työn kompetensseja kasvatustieteiden eri aloilla. Tarkoituksena on selvittää, millaiset työelämävalmiudet ja ominaisuudet ovat tärkeitä kasvatustieteiden erilaisissa työtehtävissä, jonka lisäksi vertaillaan kompetensseja työn sekä kasvatustieteellisen koulutuksen välillä.

Tutkimuksen on määrä valmistua vuoden 2018 loppuun mennessä, jonka jälkeen se julkaistaan osana Specian tutkimussarjaa sekä TamPub-julkaisuarkistossa.

Vastaukset tulevat käyttöön osana pro gradu -tutkielmaani sekä Specian työmarkkinatietojen kartoitusta. Kaikki vastaukset tallentuvat anonymisti, eikä niitä voida yhdistää yksittäiseen vastaajaan. Vastaamiseen menee aikaa noin 10 minuuttia. Kiitos osallistumisesta!

Terveisin
Hanna-Sofia Puska
puska.hanna.s@student.uta.fi

Taustatiedot

Oletko Specian jäsen?*

- ☐ Kyllä
☐ Ei

Sukupuoli*

- ☐ nainen
☐ mies
☐ muuten halua vastata

Syntymävuosi*

Asuinpaikkakunnan postinumero,
kolme ensimmäistä numeroa*

Siviilisääty*

- ☐ naimaton
☐ avo- tai avioliitossa
☐ eronnut
☐ leski

Kotitalouteen kuuluvien lasten lukumäärä ?

0-6-vuotiaat 7-16-vuotiaat yli 16-vuotiaat

Lasten lukumäärä

Koulutus ja työ

Valmistumisvuosi* ?

Yliopisto*

Jokin muu, mikä?

Sivuaineet* ?

Sivuaine 1	Sivuaine 2	Sivuaine3	Sivuaine 4
Sivuaineet <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Työkokemuksen määrä vuosina* ?

Nykyinen työtilanne* ?

- ☐ palkkatyössä, toistaiseksi voimassa oleva sopimus
☐ palkkatyössä, määräaikainen sopimus
☐ työtön
☐ lomautettuna
☐ työskentelen apurahalla
☐ yrittäjä/freelancer/ammattinharjoittaja
☐ vanhempain-, hoito- tai vuorotteluvapaalla
☐ tukityöllistettynä tai harjoittelijana
☐ opiskelija
☐ eläkeläinen
☐ jokin muu

Jos vastasit jokin muu, mikä?

Mikäli sopimuksesi on määräaikainen, mikä on siihen perimmäinen syy?

Vastaa seuraaviin kysymyksiin, mikäli olet palkkatyössä. Muussa tapauksessa paina "Seuraava"

Työsuhteen laatu

- ☐ osa-aikainen
☐ kokoaikainen

Työnantajasektori

- ☐ valtio
☐ kunta
☐ yksityinen
☐ järjestö
☐ ylipisto
☐ kirkko/seurakunta

Ammattiasema

- ☐ yrittäjä
☐ ylempi toimihenkilö, johtotehtävät
☐ ylempi toimihenkilö, muut tehtävät
☐ alempi toimihenkilö
☐ työntekijä

Työtehtävät ?

- ☐ hallinto-, suunnittelu- tai kehitystehtävät
☐ opetus ja koulutus
☐ tutkimus
☐ johto- ja esihenkilötehtävät
☐ konsultointi
☐ asiakastyö
☐ toimitustyö
☐ markkinointi ja myynti
☐ viestintä- ja mediatyö
☐ jokin muu

Mikäli valitsit jokin muu, mikä?

Ammattinimike

Palkkaus, kuukausittaiset bruttotulot

Työn kompetenssit

Miten tärkeiksi koet seuraavat asiat työssäsi? Arvioi asteikolla 1-5, kun 1=ei ollenkaan tärkeä, 2=ei kovin tärkeä, 3=jonkin verran tärkeä, 4=tärkeä ja 5=erittäin tärkeä.

Oppimiskyky

	1	2	3	4	5
Kyky kerätä tietoa jokapäiväisistä kokemuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajan tasalla pysyminen omaan alaan liittyvästä kehityksestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytänteiden jatkuva kehittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uusien rutiinien sisäistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rakentavan palautteen asianmukainen vastaanottaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta

	1	2	3	4	5
Tehokas ajanhallinta tavoitteiden saavuttamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priorisointitaidot määräaikojen ja tavoitteiden saavuttamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useiden eri työtehtävien samanaikainen suorittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma-aloitteinen työskentely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Henkilökohtaiset vahvuudet

	1	2	3	4	5
Omien taitojen ja ominaisuuksien soveltaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsensä kehittäminen muuttuvassa työympäristössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsensä motivoiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stressaavista tilanteista selviytyminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma-aloitteisuus omien tietojen ja taitojen kehittämisessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Positiivinen asenne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys

	1	2	3	4	5
Ongelmien tunnistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kyky priorisoida ongelmia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ongelmien ratkaiseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kyky huomioida ongelmien eri puolet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kyky kysyä oikeat kysymykset ongelmia ratkaistaessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ihmissuhdetaidot

	1	2	3.	4	5
Muiden kanssa toimeen tuleminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työskentely ryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteisöllinen oppiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisten kommunikaatiosta johtuvien konfliktien ratkaisu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vuorovaikutustaidot

	1	2	3	4	5
Kuuntelutaidot - tarkkaavaisuus ja vastaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jaetun informaation tulkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muiden ymmärtäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suullinen kommunikaatio - selkeä ja tehokas informaation esittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informaation jakaminen muille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omien ideoiden esittely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viestin tehokas esittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eriävän mielipiteen ilmaisu muita loukkaamatta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjallinen kommunikaatio - selkeä ja tehokas informaation esittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Koordinointi

	1	2	3.	4	5
Positiivisten ryhmäsuhteiden ylläpito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alaisten ja/tai muiden kollegoiden työtehtävien koordinointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vastuun jakaminen muiden työntekijöiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö muiden työntekijöiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Päätöksenteko

	1	2	3.	4	5
Harkittu päätöksenteko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lyhyen ja pitkän aikavälin vaikutusten huomioiminen päätöksenteossa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Po liittisten ja eettisten vaikutusten tunnistaminen päätöksenteossa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Päätöksiin vaikuttavien sidosryhmien huomioiminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Johtaminen ja vaikuttaminen

	1	2	3.	4	5
Muiden työntekijöiden opastaminen ja ohjaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alaisten ja/tai muiden työntekijöiden työtehtävien delegointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muiden työntekijöiden motivointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alaisten saavutuksista palkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Konfliktien johtaminen

	1	2	3.	4	5
Konfliktien alkuperän ja syiden tunnistaminen itsensä ja muiden välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konfliktien alkuperän ja syiden tunnistaminen muiden välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ristiriitojen selvittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konflikteista oppiminen - mahdollisuus ymmärtää asioita paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Suunnittelu ja organisointi	1	2	3.	4	5
Tehtävien määrittäminen tavoitteiden saavuttamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistyksen seuraaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suunnitelmien ylläpitäminen uuteen tietoon pohjautuen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työtehtävien jakaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Käsitteellistäminen	1	2	3	4	5
Kokonaiskuvien muodostaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevantin tiedon tunnistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uuden tiedon liittäminen kontekstiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kyky käsitteellistää uusia käytänteitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uusien käytänteiden käynnistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kyky muuttaa vakilintuneita käytänteitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Luovuus, innovaatio ja muutos	1	2	3.	4	5
Muuttuviin tilanteisiin sopeutuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muutosten aloittaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ratkaisujen tarjoaminen ongelmiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työroolien uudelleenharkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Riskienotto	1	2	3	4	5
Päätöksenteko tilanteissa, joissa informaation määrä ei ole riittävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaihtoehtojen ratkaisujen löytäminen päämäärien saavuttamiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisten negatiivisten vaikutusten tunnistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Edistyksen seuraaminen asetettuihin päämääriin nähden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kyky ajatella "laatikon ulkopuolella"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luottaminen itseensä ja omiin taitoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luottaminen intuitioon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Visiointi	1	2	3.	4	5
Yrityksen tulevaisuuden hahmottaminen ja käsitteellistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innovatiivisten keinojen esittäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omien ja muiden ideoiden haastaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uusien asioiden kokeileminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kasvatustieteellinen koulutus

Miten seuraavia asioita on oman kokemuksesi mukaan huomioitu kasvatustieteellisessä koulutuksessa? Arvio asteikolla 1-5, kun 1=ei huomioitu ollenkaan, 2=huomioitiin vähäisesti, 3=huomioitiin jonkin verran, 4=huomioitiin melko paljon ja 5=huomioitiin erittäin paljon. Saat lisätietoa kompetenssien ja ominaisuuksien sisällöstä kuhunkin kohtaan liitetystä ohjeesta.

Oppimiskyky* ?	1	2	3	4	5
Oppimiskyky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta* ?	1	2	3	4	5
Henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Henkilökohtaiset vahvuudet* ?	1	2	3	4	5
Henkilökohtaiset vahvuudet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys* ?	1	2	3	4	5
Ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ihmissuhdetaidot* ?	1	2	3	4	5
Ihmissuhdetaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Vuorovaikutustaidot* ?					
	1	2	3	4	5
Vuorovaikutustaidot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Koordinointi* ?					
	1	2	3	4	5
Koordinointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Päätöksenteko* ?					
	1	2	3	4	5
Päätöksenteko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Johtaminen ja vaikuttaminen* ?					
	1	2	3	4	5
Johtaminen ja vaikuttaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Konfliktien johtaminen* ?					
	1	2	3	4	5
Konfliktien johtaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Suunnittelu ja organisointi* ?					
	1	2	3	4	5
Suunnittelu ja organisointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Käsitteellistäminen* ?					
	1	2	3	4	5
Käsitteellistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Luovuus, innovaatio ja muutos* ?					
	1	2	3	4	5
Luovuus, innovaatio ja muutos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Riskinotto* ?					
	1	2	3	4	5
Riskinotto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

-Visiointi* ?					
	1	2	3	4	5
Visiointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LIITE 2

Summamuuttujat ja reliabiliteettitestin tulokset

		Itsensä johtaminen	Kommunikointitaidot	Ihmisten ja asioiden johtaminen	Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen	Cronbachin alfa
Oppimiskyky	Kyky kerätä tietoa jokapäiväisistä kokemuksista	x				,612
	Käytänteiden jatkuva kehittäminen	x				
	Uusien rutiinien sisäistäminen	x				
	Rakentavan palautteen asianmukainen vastaanottaminen	x				
Henkilökohtainen organisoituminen ja ajanhallinta	Tehokas ajanhallinta tavoitteiden saavuttamiseksi	x				,713
	Priorisointitaidot määräaikojen ja tavoitteiden saavuttamiseksi	x				
	Useiden eri tehtävien samanaikainen suorittaminen	x				
Henkilökohtaiset vahvuudet	Omien taitojen ja ominaisuuksien soveltaminen	x				,757
	Itsensä kehittämisen muuttuvassa työympäristössä	x				
	Itsensä motivoiminen	x				
	Stressaavista tilanteista selviytyminen	x				
	Omaaloitteisuus omien tietojen ja taitojen kehittämisessä	x				
	Positiivinen asenne	x				
Ongelmanratkaisutaidot ja analyttisyys	Ongelmien tunnistaminen	x				,856
	Kyky priorisoida ongelmia	x				
	Ongelmien ratkaiseminen	x				
	Kyky huomioida ongelmien eri puolet	x				
	Kyky kysyä oikeat kysymykset ongelmia ratkaistaessa	x				
Ihmissuhdetaidot	Työskentely ryhmässä		x			,788

	Yhteisöllinen op- piminen		x			
	Mahdollisten kommunikaatiosta johtuvien konflik- tien ratkaisu		x			
Vuorovaikutustaidot	Kuuntelutaidot - tarkkaavaisuus ja vastaaminen		x			,841
	Jaetun informaa- tion tulkitseminen		x			
	Muiden ymmärtä- minen		x			
	Suullinen kommu- nikaatio - selkeä ja tehokas informaa- tion esittäminen		x			
	Informaation jaka- minen muille		x			
	Omien ideoiden esittely		x			
	Viestin tehokas esittäminen		x			
	Eriävän mielipi- teen ilmaisu muita loukkaamatta		x			
	Kirjallinen kom- munikaatio - sel- keä ja tehokas in- formaation esittä- minen		x			
Koordinointi	Positiivisten ryh- mäsuhteiden yllä- pito			x		,773
	Alaisten ja/tai muiden kollegoi- den työtehtävien koordinointi			x		
	Vastuun jakami- nen muiden työn- tekijöiden kanssa			x		
	Yhteistyö muiden työntekijöiden kanssa			x		
Päätöksenteko	Harkittu päätök- senteko			x		,808
	Lyhyen ja pitkän aikavälin vaiku- tusten huomioimi- nen päätöksente- ossa			x		
	Poliittisten ja eet- tisten vaikutusten tunnistaminen pätöksenteossa			x		
	Päätöksiin vaikut- tavien sidosryh- mien huomioimi- nen			x		
Johtaminen ja vai- kuttaminen	Muiden työnteki- jöiden opastami- nen ja ohjaaminen			x		,890
	Alaisten ja/tai muiden työnteki- jöiden työtehtä- vien delegointi			x		

	Muiden työntekijöiden motivointi			x		
	Alaisten saavutuksista palkitseminen			x		
Konfliktien johtaminen	Konfliktien alkuperän ja syiden tunnistaminen itsensä ja muiden välillä			x		,925
	Konfliktien alkuperän ja syiden tunnistaminen muiden välillä			x		
	Ristiriitojen selvittäminen			x		
	Konflikteista oppiminen - mahdollisuus ymmärtää asioita paremmin			x		
Suunnittelu ja organisointi	Tehtävien määrittäminen tavoitteiden saavuttamiseksi			x		,828
	Edistyksen seuraaminen			x		
	Suunnitelmien ylläpitäminen uuteen tietoon pohjautuen			x		
	Työtehtävien jakaminen			x		
Käsitteellistäminen	Kokonaiskuvien muodostaminen				x	,833
	Relevantin tiedon tunnistaminen				x	
	Uuden tiedon liittäminen kontekstiin				x	
	Kyky käsitteellistää uusia käytänteitä				x	
	Uusien käytänteiden käynnistäminen				x	
	Kyky muuttaa vakiintuneita käytänteitä				x	
Luovuus, innovaatio ja muutos	Muuttuviin tilanteisiin sopeutuminen				x	,729
	Muutosten aloittaminen				x	
	Ratkaisujen tarjoaminen ongelmiin				x	
	Työroolien uudelleen harkitseminen				x	
Riskienotto	Päätöksenteko tilanteissa, joissa informaation määrä ei ole riittävä				x	,840
	Vaihtoehtojen ratkaisujen löytäminen päämäärien saavuttamiseksi				x	

	Mahdollisten negatiivisten vaikutusten tunnistaminen				x	
	Edistyksen seuraaminen asetettuihin päämääriin nähden				x	
	Kyky ajatella "laatikon ulkopuolella"				x	
	Luottaminen itseensä ja omiin taitoihin				x	
	Luottaminen intuitioon				x	
Visiointi	Yrityksen tulevaisuuden hahmottaminen ja käsitteellistäminen				x	,871
	Innovatiivisten keinojen esittäminen				x	
	Omien ja muiden ideoiden haastaminen				x	
	Uusien asioiden kokeileminen				x	